

Helsingin yliopisto
Käyttäytymistieteiden laitos
Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 263

Leena Käyhkö

'KIVI KENGÄSSÄ' – OPETTAJAT YRITTÄJYYSKASVATUKSEN KENTÄLLÄ

Tutkimus koulun ja paikallisyhteisön kumppanuudesta

Esitetään

Helsingin yliopiston käyttäytymistieteellisen tiedekunnan
suostumuksella julkisesti tarkastettavaksi
Metsätalon salissa 1 (Unioninkatu 40)
perjantaina 4. joulukuuta 2015 klo 12.

Helsinki 2015

Helsingin yliopisto
Käyttätymistieteiden laitos
Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 263

Leena Käyhkö

**'KIVI KENGÄSSÄ' – OPETTAJAT YRITTÄJYYSKASVATUKSEN
KENTÄLLÄ**

Tutkimus koulun ja paikallisyhteisön kumppanuudesta

Helsinki 2015

Kustos

Professori Yrjö Engeström, Helsingin yliopisto

Ohjaaja

Dosentti Ritva Engeström, Helsingin yliopisto

Ohjausryhmä

Professori Yrjö Engeström, Helsingin yliopisto

Professori emerita Terttu Tuomi-Gröhn, Helsingin yliopisto

Yliopistonlehtori Pirjo Korvela, Helsingin yliopisto

Esitarkastajat

Professori emeritus Kari E. Nurmi, Lapin yliopisto

Dosentti Tarja Römer-Paakkanen, Jyväskylän yliopisto

Vastaväittäjä

Professori Jarna Heinonen, Turun yliopisto

Unigrafia, Helsinki

ISBN 978-951-51-0313-0 (nid.)

ISBN 978-951-51-0314-7 (pdf)

ISSN-L 1798-8322

ISSN 1798-8322

Leena Käyhkö

'KIVI KENGÄSSÄ' – OPETTAJAT YRITTÄJYYSKASVATUKSEN KENTÄLLÄ

Tutkimus koulun ja paikallisyhteisön kumppanuudesta

Tiivistelmä

Uudet oppimisympäristöt ovat avanneet koulun rajoja ottamalla koulun toimintaan mukaan erilaisia yhteiskunnallisia toimijoita. Yrittäjyyskasvatuksessa on yrittäjyys muodostunut yhdeksi keskeiseksi ympäristöksi ja yhteiskunnalliseksi kontekstiksi oppimisessa. Siitä on tullut eurooppalainen ja kansallinen koulutuspoliittinen ja opetussuunnitelmallinen sisältö. Yrittäjyyskasvatusta on tutkittu kasvatustieteen näkökulmasta vähän. Yrittäjyyskasvatustutkimuksessa on esitetty tarve holistisemmalle kasvatustieteen antamalle teoreettiselle ajattelulle sen liiketaloudellisen ja arvoista 'neutraalin' korostuksen vastapainoksi. Tässä tutkimuksessa tutkitaan yrittäjyyskasvatusta koulun ja yhteiskunnan välisen suhteen näkökulmasta oppimisteoreettisena kysymyksenä. Tutkimus käyttää teoreettis-metodologisena viitekehyksenä kulttuurihistoriallista toiminnan teoriaa.

Tutkimukseni lähtökohtana on, että keskittyessään paljolti luokkahuoneopetukseen ja opetusmenetelmien kehittämiseen kasvatuksen ja opetuksen analyseista on puuttunut yhteiskuntasidos ja historiallisuus, opetuksen ja yhteiskunnallisen käytännön välinen suhde. Käytäntöjen välittyneisyyden aste on yhteiskunnassa kuitenkin kehittymässä yhä monikerroksisemmaksi ja integroidummaksi useiden toiminnan lajien vuorovaikutuksessa. Tämä koskee myös koulua. Kehitys tapahtuu kulttuurihistoriallisessa, ristiriitaisessa ja jännitteisessä kontekstissa, jonka ymmärtämiseksi tarvitaan pohdintaa koulun ja yhteiskunnan välisestä suhteesta ja sen historiallisista muutoksista. Tätä tarkoitusta varten tarkastelen empiirisen tutkimukseni lähtökohtina kahta teoreettista suuntausta: John Deweyn filosofista näkemystä kouluoppimisesta sekä Yrjö Engeströmin teoriaa ekspansiivisesta oppimisesta. Tutkimukseni sisältää yrittäjyyskasvatuksen käytännöstä kvalitatiivisen tapaustutkimuksen, jota käytän ikkunana koulun ja yhteiskunnan rajapinnalla tapahtuvan oppimisen tutkimiselle sekä sen tuomien kasvatus- ja oppimisteoreettisten haasteiden esiin nostamiselle.

Tapaustutkimuksen aineisto on kerätty yrittäjyyslukiosta, sen yrittäjyyskasvatuskurssin yhdestä opetuskokonaisuudesta, joka koostui paikallisesta messutoiminnasta. Aineisto on sekä etnografista kurssin toteutuksesta että sisältää haastatteluja, dokumenttiaineistoa ja litteroituja kokousaineistoja. Oppimisympäristöä tutkittiin toimintana toimintajärjestelmän avulla. Sen metodologisia ratkaisuja tutkimuksen toteuttamisessa oli tutkia koulun muodostaman kontekstin ja sen ulkopuolisen kontekstin kohtaamista messutoiminnassa, tutkia eri taustoista ja intresseistä koostuvaa messutoiminnan subjektia rajakohteen avulla sekä tutkia koulun yrittäjyyskasvatuksen pedagogista käytäntöä jäljittämällä sen paikallista alkuperää ja suunnittelemalla sen tulevaisuutta.

Tutkimuksen tulokset on tiivistetty neljäksi oppimista koskevaksi teesiksi, jotka suuntaavat huomion (1) yrittäjyyden käsitteellistämiseen, (2) tiedon alkuperään ja luonteeseen yrittäjyyskasvatuksessa, (3) erilaisuuden ja moniäänisyyden konteksteissa oppimiseen sekä (4) opettajiin pedagogiikan kehittäjinä. Epistemologisesta näkökulmasta todetaan riskinä, että koulu kohtaa yrittäjyyskasvatuksessa koulutiedon uuden ristiriidan: koulun avautumisessa yhteiskuntaan yhteiskunta irrotetaan yhteiskunnallisesta elämäntäytännöstä ja tulkitaan abstraktiksi, arvovapaaksi ja historiattomaksi todellisuudeksi, jossa oppilaat toimivat.

Avainsanat: toimintajärjestelmä, yrittäjyyskasvatus, rajakohta, ekspansiivinen oppiminen, dialoginen tieto, yhteiskehittely, kumppanuus, oppimisympäristö

Leena Käyhkö

TEACHERS IN THE FIELD OF ENTREPRENEURSHIP EDUCATION

A study about partnership between school and local community

Abstract

New learning environments have opened the boundaries of schools by connecting them with different societal agencies outside schools. In European and national education policies and systematic curriculum contents, entrepreneurship education has been given increasingly significant attention, and entrepreneurship has become a social context or environment of learning. In entrepreneurship education research, only few studies have been conducted in the educational sciences. Researchers have pointed out the need for holistic educational science to act as a complement for business and a non-axiological 'neutral' emphasis in approaching entrepreneurship and its theory. The present study focuses on entrepreneurship education as a boundary zone between school and society where traditional pedagogical practice is reconsidered as a question of learning theory. The study draws from cultural-historical activity theory and its theories about learning.

As they have largely been focused on the classroom teaching and teaching methods, analyses of pedagogical practice have lacked the societal bond and historicity of the relationship between education and societal practice. To investigate the theoretical foundations of the relationship between school and society, the study addresses two theoretical orientations: John Dewey's philosophy of school and Engeström's theory of expansive learning. Based on their critiques of the theory of education the study contains a case study on entrepreneurship education. The case study was used as a window for context exploration, and it underlines the challenge of educational and learning theory.

The case study material has been collected from the entrepreneurship education course of a high school specializing in entrepreneurship. The material contains both the ethnographic course implementation and interviews, documentary material and an intervention. The data analysis aimed to determine

the internal dynamics, mechanisms and contradictions in the relationship between school and society in learning. A learning environment is conceptualized as an activity system. The implementation of its methodological solutions in the research was to investigate the socially mediated pedagogical practice, to explore the boundary object of people who are members of different communities and have a variety of interests, and to explore the school activity by tracing its local origin and by designing its future.

The results of the study are summarized into four theses which direct attention to: (1) the dualist conceptualization of entrepreneurship, (2) the ontology of knowledge in entrepreneurship education, (3) diversity and multivoicedness as contexts of learning in the boundary between school and society, and (4) teachers as agency of pedagogical development. From the epistemological point of view school faces a new paradox in entrepreneurship education: the opening of the school to society carries a risk that society is understood as detached from the practices of societal life and treated as abstract, value-free and ahistorical reality.

Keywords: activity system, entrepreneurship education, boundary-object, expansive learning, dialogical knowledge, co-configuration, partnership and learning environment

KIITOKSET

Tutkimuksen 'Kivi kengässä' kuvaa sitä, miten haastavaa ja monimutkaista koulun ja yhteiskunnan välisen suhteen luominen ja ylläpitäminen on. Tämä hiertävä 'kivi kengässä' on synnyttänyt tutkimuksen eri vaiheissa monenlaisia keskusteluja ja ajatuksia erilaisista perspektiiveistä, konteksteista ja asiantuntijuuksista. Kiitän teitä kaikkia ajastanne ja ajatuksistanne.

Väitöskirjaani ovat ohjanneet monet alansa asiantuntijat. Suurimmat kiitokset kuuluvat dosentti Ritva Engeströmille. Ritva tuli mukaan vaiheessa, jolloin tutkimusaineisto oli kerätty, analyysikokeita tehty ja teoreettista viitekehystä rakennettu. Hän toimi lopullisen työni ohjaajana ja käsikirjoituksen huolellisena ja kärsivällisenä kommentoijana. Ritvan vahva teoreettis-metodologinen asiantuntijuus, aito kiinnostus tutkimukseni substanssiin sekä sitoutuminen ohjaukseen ovat vaikuttaneet kokonaisuutena sekä kirjan sisältöön että henkilökohtaisesti. Ritvan ohjauksessa olen oppinut käytännössä, kuinka tutkimuksesta tehdään eheä kokonaisuus. Hänen ohjauksensa sensitiiviseen, aineistoa ja muita tutkijoita kunnioittavaan työtapaan, "mutkien koluamiseen" niiden oikomisen sijaan, luovaan sekä eettiseen tapaan työskennellä ohjaussuhteessa ovat rakentaneet työn sisältöä. Yhteisten vuosien aikana sain arvokkaan kognitiivis-sosiaalisen oppimiskokemuksen. Ritva, olen syvästi kiitollinen tästä kaikesta.

Professori ja kustos Yrjö Engeströmiä kiitän Toiminnan teorian ja kehittävän työntutkimuksen (nyk. Toiminnan, kehityksen ja oppimisen tutkimusyksikkö) tohtorikoulusta, osana Suomen Akatemian KASVA-tohtorikoulua. Tohtorikouluseminaarit vuosina 2007–2009 herättivät ajatteluani oppimisesta. Kiitos Yrjö ohjauksestasi tohtorikouluvuosina ja oppimiseen liittyvästä tutkimustyöstä.

Professori Terttu Tuomi-Gröhn hyväksyi tutkimusintressini vuonna 2004 kasvatustieteen jatko-opintoihin, otti ohjattavakseen, kutsui seminaariryhmäänsä ja rohkaisi heti keräämään aineistoa. Kiitos Terttu kriittisestä ohjauksestasi, tuestasi "uuden kynnyksellä" ja tutkimuksen käynnistämisvaiheista. Yliopistonlehtori Pirjo Korvelaa kiitän vahvasta tuesta vaiheessa, jolloin pohdin, jatkanko tätä työtä. Kiitän ohjausryhmään kuuluneita, tiedekunnan ulkopuolelta tulleita professori Lauri Hautamäkeä ja vanhempaa lehtoria Seija Hyötyläistä työn sisältöä monipuolistavista näkökulmista.

Kiitän tiedekunnan asettamia työni esitarkastajia professori Kari E. Nurmea ja dosentti Tarja Römer-Paakkasta rohkaisevista sekä työn sisällöllisistä että sen luettavuutta kehittävästä kommentista. Monipuoliset ja huolellisesti laaditut kommentit auttoivat täydentämään käsikirjoitusta.

Toiminnan, tutkimuksen ja kehityksen tutkimusyksikön (CRADLE) tutkijayhteisöön kuuluminen on tuonut uusia tuttavuuksia, ihmissuhteita ja tiedeyhteisön. Senioritutkijoiden ja tohtorikoulutettavien keskustelut ja yhteiset seminaarit värittivät vahvasti tutkimuksen alkutaivalta. Kiitän professori Reijo Miettistä kriittisistä ja innostavista keskusteluista seminaareissa ja käytävillä. Kiitos tutkimukseen liittyvistä pohdinnoista Stephanie Freeman, Heli Kaatrakoski, Auli Pasanen, Anna Pauliina Rainio ja Marianne Teräs. Thank you Marco Querol, Monica Lemos and CRADLE's colleagues for chairing questions and thoughts. Kiitos tutkijakoululaiset ja koko työyhteisö virkistävistä ja toisinaan ”kimuranteista” tieteellisistä keskusteluista.

Kiitän Suomen Akatemian KASVA-tutkijakoulu yhteisöä monista kasvatustieteen tutkimuskirjoa näkyväksi tekeivistä seminaareista ja oman tutkimustyön kommentoinneista. Sain olla mukana kauppatieteiden KATAJA-tutkijakouluverkostossa. Kiitos professorit Matti Koiranen ja Paula Kyrö mahdollistaessanne rajanylitykseni. Kriittistä keskustelua kasvatustieteen ja yrittäjyyskasvatuksen värittäminä ovat ylläpitäneet tutkijat Leila Pehkonen, Liisa Remes, Matti Rautiainen, Eeva Kaisa Hyry-Belhammer ja Liisa Haverinen. Kiitän teitä vuorovaikutuksesta ja sen synnyttämistä ajatuksista.

Muistan kiittäen teitä tutkimusaineistoon osallistuneet oppilaat, opettajat, yrittäjät, vanhemmat sekä kunnan ja seurakunnan edustajat. Kiitos luottamuksestanne ja tuottamastanne värikkäästä ja vaiherikkaasta tutkimusaineistosta. Teitte työstäni mielenkiintoisen.

Kokopäiväisen tutkimustyön teki mahdolliseksi kolmevuotinen Suomen Akatemian KASVA-tutkijakoulurahoitus, Elli Sunisen ja Rachel Trobergin rahaston sekä Yksityisyrittäjien säätiön apurahat. Kiitos teille luottamuksesta, että mahdollistitte osan tutkimuksen tarvitsemasta työajasta. Kiitos Mikael Kivelä monesta teknisestä avusta sekä Tuomo Aalto työn painokuntoon saattamisesta.

Väitöskirjan valmistumista ja läsnäoloani ovat odottaneet monet läheiset ja ystävät. Kiitän vanhempiani sekä sisaruksiani perheineen. Olette antaneet minulle paljon ajateltavaa sekä ajatuksia, joista olen kiitollinen. Kiitos kummitäti kiinnostuksestasi tutkimustyötäni kohtaan. Kiitos ystävät ja läheiset muistamisesta, välittämisestä ja huumorista – yhteisistä matkoista, retkistä, hetkistä sekä hiljaiselosta. Kiitos Eero, ilman sinua ei ole minua.

Omistan väitöskirjani Ainolle ja sisarusteni lapsille.

Kiitos,
että tähän päivään on tultu.
Tässä päivässä huomisen alku.

Helsingissä 26.10.2015
Leena Käyhkö

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	1
2	KATSAUS YRITTÄJYYSKASVATUKSEN KÄSITTEISIIN JA TUTKIMUKSIIN	5
2.1	Käsitteellistäminen	5
2.2	Yrittäjyyskasvatuksen empiirinen tutkimus	8
2.3	Yhteenveto	11
3	TUTKIMUKSEN TEOREETTISIA LÄHTÖKOHTIA	13
3.1	Koulu–yhteiskunta-suhde	13
3.2	Ekspansiivisen oppimisen teoria	17
3.3	Kulttuurihistoriallinen toiminnan teoria	21
3.4	Haasteita yrittäjyyskasvatuksen tutkimiselle.....	24
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	27
4.1	Kvalitatiivinen tapaustutkimus	27
4.2	Tutkimusaineisto.....	28
4.3	Tutkimuksen metodologia	31
4.4	Tutkimuskysymykset	35
5	LUKION HISTORIAALLINEN ANALYYSI	37
5.1	Koulutetun väestöpohjan kasvattaminen kunnassa	38
5.2	Lukion perustaminen	39
5.3	Lukiosta yrittäjyyslukioksi.....	41
5.4	Rivitalosta uuteen lukiorakennukseen	42
5.5	Lukion pedagogiikka	44
5.6	Koulun ja yritysten yhteistyö	45
5.7	Historiallisen analyysin yhteenveto	47
6	MESSUT PEDAGOGISENA VÄLINEENÄ	51
6.1	Messujen analysointi.....	51
6.2	Messujen suunnittelu- ja esivalmistelujen vaihe	53
6.3	MESSUPÄIVÄN TOTEUTUS.....	58
6.4	Messujen raportointi ja arviointi	62
6.5	Tutorointi	66
6.6	Messutoiminnan analyysin tulokset.....	68

7 KUMPPANUUDEN DYNAMIIKKA	71
7.1 Aineisto ja sen analyysi.....	71
7.2 Messuille annetut merkitykset ja niiden jännitteet	72
7.2.1 Opettajat	72
7.2.2 Oppilaat	75
7.2.3 Yrittäjät.....	79
7.2.4 Kunta	81
7.3 Yhteistyön dynamiikan analyysin tulokset.....	82
8 ”TULEVAISUUSFOORUMI”-INTERVENTIO	87
8.1 Aineisto ja sen analyysi	87
8.2 Tulevaisuusfoorumin keskustelun sisältö.....	88
8.3 Interventioanalyysin tulokset.....	98
8.3.1 Foorumin diskursiivinen rakenne	99
8.3.2 Foorumin tuottama kehittymispotentiaali	99
9 JOHTOPÄÄTÖKSET	103
9.1 Tutkimuskysymysten tarkastelua	103
9.2 Johtopäätökset oppimisesta	106
10 TUTKIMUKSEN ARVIOINTIA	111
KIRJALLISUUS	117

Kuviot

Kuvio 1.	Toimintajärjestelmän malli	23
Kuvio 2.	Välittävä käytäntö (messut) koulutoiminnan pedagogisena välineenä	32
Kuvio 3.	Messutoiminnan kehityssyklin vaiheet aikajanalla kuvattuna	38
Kuvio 4.	Ensimmäinen vaihe. Koulutusidean synty kuntayhteisön hankkeena.	39
Kuvio 5.	Toinen vaihe. Lukion perustaminen.....	40
Kuvio 6.	Kolmas vaihe. Lukion profiloituminen.....	42
Kuvio 7.	Neljäs vaihe. Rivitalosta uuteen lukiorakennukseen.	43
Kuvio 8.	Viides vaihe. Lukion pedagoginen kehittämistoiminta ja yrittäjyyskasvatus.....	45
Kuvio 9.	Kuudes vaihe. Oppiaineiden integraatio ja yhteistyö yrityselämän kanssa.	47
Kuvio 10.	Messutoiminnan vaiheiden ajallinen sijoittuminen v. 2004–2005.....	52
Kuvio 11.	Rajakohteen rakentamisen ulottuvuudet	84

Taulukot

Taulukko 1.	Yrittäjyyskasvatustutkimuksen vaiheet	8
Taulukko 2.	Leontjevin kolmetasoinen toiminnan rakenne.....	22
Taulukko 3.	Aineisto ja sen kerääminen	30

1 JOHDANTO

Otsikot kuten ”Nuorten kannustaminen yrittäjäksi on vastuutonta” (HS 16.5.2015) ja ”Yrittäjyys opettaa nuorille hyödyllisiä taitoja” (HS 18.5.2015) kertovat yrittäjyyden ja yrittäjyyskasvatuksen ajankohtaisista ja kiistanalaisista keskusteluista. Kiistanalaisuus kuvaa yhteiskunnallista realiteettia siten, että yrittäjyydestä on monia erilaisia käsityksiä ja mielipiteitä. Se koskee myös kysymyksiä, kuten tuleeko yrittäjyyskasvatusta lainkaan tuoda kouluihin ja onko yrittäjyys ylipäänsä opetettavissa oleva asia.

Euroopan unionin komission Vihreässä kirjassa (2003) yrittäjyyden edistäminen on merkitty koulujärjestelmän painopistealueeksi. Yrittäjyyden edistämisen tärkeys ja yrittäjyyskasvatuksen merkittävyys mainitaan myös Suomen hallitusohjelmassa (pääministeri Matti Vanhasen II hallituksen ohjelma 19.4.2007) sekä opetusministeriön Koulutus ja tutkimus 2007–2012-kehittämissuunnitelmassa (Opetusministeriö 2008). Aikaisemmin opetusministeriö (2004) kirjasi yrittäjyyskasvatuksen linjaukset sekä toimenpideohjelman sillä seurauksella, että yrittäjyyskasvatuksen tulisi näkyä Suomessa perusasteen (Opetushallitus 2004) ja lukion (Opetushallitus 2003) arjessa opetussuunnitelmien mukaisesti. Vuoden 2016 Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa laaja-alaisen osaamisen alakohdassa nostetaan esiin ”Työelämätaidot ja yrittäjyys” (<http://www.oph.fi/ops2016/perusteet>), ja lukion (2016) opetussuunnitelmaluonnoksessa (14.4.2015) aihekokonaisuudeksi on kirjattu ”Aktiivinen kansalaisuus, yrittäjyys ja työelämä”.

Yrittäjyyskasvatus on mainittu kansallisessa perusasteen opetussuunnitelmassa jo vuodesta 1994 lähtien. Kasvatustieteessä sitä on kuitenkin vain vähän tutkittu. Opettajillakin on ollut vaikeuksia löytää sisältöjä ja keinoja yrittäjyyskasvatuksen toteuttamiseen (Seikkula-Leino 2007). Aina vuoteen 1980 saakka poliittisella tasolla painotettiin suurten yritysten merkitystä Suomen kasville ja kehitykselle (Rouvinen & Väänänen 2006). Nyt tilanne on lähes päinvastainen: talouden suhdanteet, rakennemuutokset ja työllisyys tarvitsevat myös pieniä ja keski-suuria yrityksiä ja etenkin kasvavia yrityksiä. Myös start up -yritysten merkitystä kansantaloudelle on alettu korostaa. Kuitenkaan suomalaiset eivät eurooppalaisittain ole kovin kiinnostuneita työllistämään itseään (emt.). Yrittäjyyden näkökulmasta yrittäjyyskasvatus voisi tuoda ratkaisun pieniin yrittäjälukuihin. Joukko tutkijoita painottaa, että yrittäjyyskasvatus on asennekasvatusta, jolloin päämääränä ei ole ammatillinen yrittäjyys, vaan sisäinen tai omaehtoinen yrittäjyys. (Heinonen 2001; 2002; Koiranen 1993; Kyrö 2006; Leskinen 2000; Ristimäki 2004.)

Ikosen (2006) mukaan yrittäjyyskasvatuksesta puhuttaessa yrittäjyys näyttäytyy synonyymina kasvu- ja riskiyrittäjyydelle (entreprising ja entrepreneurship) ilman muita merkityksiä, joita sille on tutkimuksissa annettu tai voidaan kansalaiskasvatuksen näkökulmasta antaa. Toisaalta yrittäjyyskasvatus nähdään myös

osana uutta hallinnan tekniikkaa ja uusliberalistista yhteiskuntapolitiikan retoriikkaa, joissa korostuvat yksilöllisyys, yksilön vastuu, kilpailu ja yksityisen sektorin laajeneva alue julkisen kustannuksella. (Komulainen ym. 2010.) Yrittäjyyskasvatuksen retoriikka synnyttää siten mielikuvan siitä, että luovuus, riskinotto-kyky, aloitteellisuus ja sitkeys ovat yrittäjän ominaisuuksia, jolloin yrittäjästä tehdään samalla hyvän kansalaisen ihannetyyppi.

Yrittäjyyskasvatus nykyisenä koulutuspoliittisena tavoitteena ja taikasanana (Harni 2014), sen epämääräisyys, kiistanalaisuus sekä hajanaisuus yrittäjyyden ja kasvatuksen sisältämänä käsitteenä ovat motivoineet tähän tutkimukseen. Koulut ovat yleisemminkin lähtemässä kehittämään kumppanuutta yhteiskunnan eri tahojen, organisaatioiden, yrittäjien, asiantuntijaryhmien ja muiden koulun ulkopuolisten toimijoiden kanssa (mm. Cordeiro 1996; Farmer 1999; Niemi & Multsilta 2014). Tutkin yrittäjyyskasvatusta kouluinstituution kontekstissa, joka tarjoaa mahdollisuuden tarkastella koulun avautumista ulospäin ja yhteiskuntaan. Tämä lähtökohta johtaa kuitenkin kysymään, mitä on se oppiminen, jota yrittäjyyskasvatuksella tavoitellaan ja erityisesti voidaanko koulun avautumista ulospäin, koulun ja yhteiskunnan suhdetta, jäsentää oppimisteoreettisesti siten, että sillä on merkitystä yrittäjyyskasvatusta koskevassa keskustelussa. Kouluinstituution näkökulmasta nousee myös kysymys avoimista oppimisympäristöistä ja miten yrittäjyyskasvatus sopii yhteen usein ainedidaktisten teorioiden ohjaaman opetustoiminnan kulttuurin ja arjen kanssa. Tutkimukseni yleisempänä tavoitteena on tuottaa tietoa opetuksen ja yhteiskunnallisen käytännön suhteesta sekä nostaa esille sen tuomaa kasvatus- ja oppimisteoreettista ajattelua.

Väitöstutkimus on tapaustutkimus kunnallisesta lukiosta, joka on ollut 1980-luvulta alkaen edelläkävijä yrittäjyyskasvatuksen toteuttamisessa niin koulun opetussuunnitelman tasolla kuin käytännön opetustyössä. Tutkimusaineistona on yrittäjyyskasvatuksen opetuskokonaisuus, joka on toteutettu koulun ja sen ulkopuolisen maailman rajapinnalla toiminta- ja oppilaslähtöisesti. Empiirinen aineisto on kerätty yhden lukuvuoden aikana toteutetusta messukurssista, joka on vapaavalintaisen yrittäjyyskasvatuksen soveltava kurssi. Kurssin ohjelmana on kunnallisten yritysmessujen suunnittelu, valmistelu, toteutus, arviointi ja tutorointi. Messut toteutetaan vuosittain syksyllä lukion oppilaiden toisen vuosikurssin yhteydessä. Opetuskokonaisuutta käytetään tutkimuksessani ikkunana koulun ja yhteiskunnan välisen suhteen tutkimiselle. Aineisto sisältää etnografista materiaalia, haastatteluja, oppilaiden raportit, koulun historiaa koskevia dokumentteja sekä ”tulevaisuusfoorumi” -nimisen intervention.

Väitöskirjan rakenne on seuraavanlainen. Kirja alkaa katsauksella yrittäjyyskasvatustutkimuksen käsitteisiin ja empiiriseen tutkimukseen. Luvussa käy ilmi, että yrittäjyyskasvatuksen käsitteelliseen, empiiriseen, teoreettiseen ja metodologiseen tutkimukseen tarvitaan ”syvyyttä” ja uusia avauksia, joiden kehittämisessä on katsottu myös kasvatustieteen suuntaan ja sen tarjoamiin mahdollisuuksiin rakentaa siltia yrittäjyyden ja pedagogiikan välillä. Luvussa 3 jatketaan pohdintaa

yrittäjyyskasvatuksen käsitteellistämisestä Deweyn kasvatustilafilosofisen ajattelun ja Engeströmin ekspansiivisen oppimisen teorian avulla, jotka molemmat ovat käsitteellistäneet koulun ja yhteiskunnan välistä suhdetta kasvatusta koskevan tieteen näkökulmasta. Molemmat suuntaavat huomion siihen, mitä on koulutieto ja mitä sen tulisi olla. Luku sisältää myös lyhyen esittelyn kulttuurihistoriallisen toiminnan teorian niihin käsitteisiin, joita käytän tutkimuksessani, kun siirrytään empiiriseen tutkimukseen. Luku 4 johdattelee empiirisen tutkimuksen toteuttamiseen esittelemällä tutkimusaineiston, tutkimuksen metodologiset lähtökohdat sekä tutkimuskysymykset, jotka ohjaavat aineistolähtöisten analyysien kohdentamista ja menetelmiä.

Empiirinen tutkimukseni pyrkii lähestymään tapaustutkimuksen keinoin koulutiedon ja yhteiskunnallisen elämän suhdetta. Menetelmällisesti tutkimus sisältää neljä eri analyysia. Aluksi, luvussa 5 tarkastellaan sitä, miten messukurssi sai alkunsa. Luku sisältää aineistoa koulun historiasta. Luvussa 6 esitetään messukurssin analyysi. Se käsittää messutekojen analyysin siitä, miten messut saatiin aikaan. Luvussa 7 on analyysin kohteena koulun sisäisten ja ulkopuolisten tahojen kumppanuus, jota tutkitaan intressien näkökulmasta rajakohteen avulla. Luvussa 8 käytetään tulevaisuuteen orientoituneen intervention avulla tuotettua aineistoa ja tarkastellaan keskustelun yhteistä kehittelyä sekä ”kehittymispotentiaalia”. Johtopäätökset esitän luvussa 9 ja raportin päättää tutkimuksen arviointiluku (luku 10).

2 KATSAUS YRITTÄJYYSKASVATUKSEN KÄSITTEISIIN JA TUTKIMUKSIIN

Yrittäjyyskasvatus on sekä käsitteenä että tutkimuksen kohteena nuori. Yrittäjyyskasvatuksen juuret tulevat Kanadasta ja Britanniasta 1980-luvulta. Alan Gibb tutki pienten liikeyritysten näkökulmasta pienyrittäjien kouluttamista (enterprise education). Suomessa Koiranen ja Peltonen (1995) julkaisivat oppikirjan sisäisestä ja ulkoisesta yrittäjyydestä, missä sisäinen yrittäjyys tarkoitti asennetta ja ulkoinen yrittäjyys liiketoimintaa. Substanssi yrittäjyyskasvatukseen ajatellaan nousevan eri tieteiden ja niihin liittyvien tulkintojen sisällöistä pääjännitteen muodostuessa taloustieteen ja kasvatustieteen välille. Suomessa on tehty vuosien 1997–2012 aikana yrittäjyyskasvatusta käsitteleviä väitöskirjoja kaikkiaan 19 kappaletta, joista taloustieteisiin tehtyjä yrittäjyyskasvatuksen tutkimuksia on 10, kasvatustieteellisiä 6, sosiaalipsykologisia 2 ja psykologisia 1 (Kyrö & Hytti 2014). Tarkastelen tässä luvussa, miten yrittäjyyskasvatusta käsitteellistetään ja miten sitä on Suomessa empiirisesti tutkittu.

2.1 Käsitteellistäminen

Yrittäjyyskasvatus on eri lähteissä todettu käsitteenä monitulkintaiseksi ja hajanaiseksi (mm. Erkkilä 2000; Gibb 1993; Kyrö 2005; Kyrö, Lehtonen & Ristimäki 2007; Matlay 2006; Paasio & Nurmi 2006; Remes 2003; Ristimäki 2004; Säljö 2009; Vesalainen, Ristimäki, Luoto & Kohtamäki 2006). Selityksenä tälle on, että käsite liittyy toisaalta yrittäjyyden määrittelyyn, jossa on monia ulottuvuuksia, ja toisaalta kasvatuksen käsitteen erilaisiin tulkintoihin kansainvälisessä tieteellisessä keskustelussa. Paula Kyrö on eritellyt useissa julkaisuissaan tätä käsitteellistämisen ongelmaa ja ehdottaa, että selvyttä voitaisiin saada tiedostamalla ero mannermaisen ja angloamerikkalaisen kasvatustieteellisen tradition välillä. Ero liittyy siihen, että mannermaisessa traditiossa on didaktiikalle tieteenalana annettu oma merkityksensä, kun taas angloamerikkalaisessa traditiossa kasvatustieteen fokus on opettamisessa (a science of instruction) ja sen menetelmissä ilman oppimisen, sen perustan ja prosessien tutkimisen merkitystä. Brittiläisessä kirjallisuudessa didaktiikalla viitataan todennäköisimmin tietynlaiseen formaaliin opetustapaan (Kyrö 2006; 2008). Karkeasti määritettynä pohjoisamerikkalaisessa kulttuurissa yrittäjyyskasvatus ja sen tutkimus kohdistuvat liiketoiminnan luomisprosessiin ja sen opettamisen tehokkaisiin käytäntöihin, kun taas Euroopassa päätavoite on kehittää yrittäjämäistä persoonallisuutta tai mentaliteettia.

Yrittäjyyskasvatuksen toisena lähtökohtana ovat yrittäjyyden erilaiset määritelyt. Yrittäjyyteen liitetään käsitteet yrittäjämäisyys (entrepreneurial) ja yritte-

kemuksellisille opetustekniikoille. Rae (2005) puolestaan erottaa yrittäjyyskasvatuksen ja yrittäjämäisen oppimisen siten, että yrittäjyyskasvatusta määrittävät olemassa olevat pedagogiset menetelmät ja yrittäjämäistä oppimista kokeellinen ongelmanratkaisu.

Yrittäjyyskasvatuksen käsitteellistämisessä on viime vuosina noussut esiin arvolahtoinen keskustelu. Hägg ja Peltonen (2014) ehdottavat yrittäjyyskasvatuksen käsitteellistämiseksi sekä yrittäjyyden ja sellaisten kasvatuksen käsitteiden, kuten pedagogiikan ja didaktiikan, erilaisten tulkintojen, mallien ja oppimisteorioiden ylittämiseksi ”yrittäjämäisen pedagogian mallia” (Entrepreneurial Tree model / EnTree model). Mallin keskeisenä juurena on aksiologinen lähtökohta eli arvot ja kulttuurisidonnainen kasvatustietoisuus. Heidän mukaansa yrittäjämäinen pedagogia tarkoittaa holistista yrittäjämäisen oppimisproessin ymmärtämistä. Tällöin pedagogiset teot perustuvat yrittäjämäisyyden olemukseen ja ovat suhteessa filosofiseen perustaan, joka muodostuu ontologisesta, epistemologisesta ja aksiologisesta ulottuvuudesta. Kun yrittäjämäisestä pedagogiasta tulee filosofinen lähtökohta, se sisältää sekä angloamerikkalaisen pedagogiikan että mannermaisen didaktiikan, jotka täydentävät toisiaan. Hägg ja Peltonen rakentavat yrittäjämäisen pedagogiikan filosofiaa, jossa mallit ja teoriat ”suodattuvat” opettajan toiminnassa kasvatustietoisuuden kautta käytäntöön. Tällöin filosofia ei integroituisi kahdesta, didaktiikan ja pedagogiikan eri lähtökohdasta, vaan yksilöt toimijoina tekevät kasvatustietoisina oppimisteoreettisia valintoja.

Meta-analyysissään suomalaisista yrittäjyyskasvatuksen väitöstutkimuksista Kyrö ja Hytti (2014) toteavat, että pääosa tutkimuksista ottaa yrittäjyyskasvatuksen annettuna, että se on sitä, mitä poliitikot ja yhteiskunta haluavat, ja me voimme sen tehdä ja pääkysymys on siten, kuinka se tehdään. Kasvatus on heidän mukaansa kuitenkin aina arvosidonnaista ja tutkimuksen kohteena aksiologinen ilmiö. Eettiset kysymykset ovat kaiken kasvatustietoisuuden olennainen perusta, olkoon kyse teoriasta tai käytännöstä. Tutkimusasetelmat, joissa käsitellään aksiologista ilmiötä edellyttävät, että tutkijat ovat valmiita asettamaan myös kriittiseen valoon poliitikkojen suunnitelmat ja kysymään, mitä me haluamme ja miksi jokin on tärkeää. Kyrön ja Hytin mukaan tämä näkökulma, käytäntöjen ja filosofisten lähtökohtien välinen yhteys, puuttuu suomalaisesta samoin kuin kansainvälisestä yrittäjyyskasvatustutkimuksesta. Tätä puuttuvaa näkökulmaa käsitellään myös Katri Komulaisen ym. (2010) kirjassa *Yrittäjyyskasvatus hallintana*, jossa etsitään vastausta kysymykseen, minkälaiseen maailmankuvaan yrittäjämäisyyden ihanne liittyy ja minkälaisia ihmisiä ja työntekijöitä sen nimissä halutaan kasvattaa. Tätä lähestytään ”yrittäjämien” käsitteen avulla, jota tarkastellaan kulttuurisena, sosiaalisena ja poliittisena muodostelmana. Kirjassa esitellyn tutkimusten yhteenvetona on, että yrittäjyyskasvatusta tuotetaan käytännöllä, jotka vastaavat uusliberalistisen hallinnan keinoja.

Kaiken kaikkiaan yrittäjyyskasvatusta lähestytään käsitteellisesti monella eri tavalla, kuten yllä on käynyt ilmi. Käsitteet sisältävät erilaisia kognitiivisia, sosiaalisia, motivaatioon liittyviä ja yhteiskunnallisia painotuksia. Kyrön ja Ripatin (2006) mukaan ”käsitteen hajanaisuus haastaa tutkijat määrittelemään oman suhteensa yrittäjyyskasvatukseen.” Tutkimusta tehdään käsitteillä, ja perustana ovat tiedeyhteisössä määritetyt käsitteet (vrt. Kansanen 2004). Seuraavassa tarkastelen yrittäjyyskasvatuksen empiiristä tutkimusta ja sen jälkeen esitän luvun 2 yhteenvedon, kuinka käsitteellistän yrittäjyyskasvatuksen tätä tutkimusta varten.

2.2 Yrittäjyyskasvatuksen empiirinen tutkimus

Tässä luvussa tarkastelen, millaisin aineistoin ja analyysimenetelmin sekä millaisin teoreettisin lähtökohdin yrittäjyyskasvatusta on Suomessa empiirisesti tutkittu. Yrittäjyyskasvatustutkimus sisältää yrittäjyyden, yrittäjien koulutuksen sekä eri koulutusasteille suunnatun yrittäjyyskasvatuksen. Tutkimuksen kohdentumisen ajallista kehitystä Kyrö, Lehtonen ja Ristimäki (2007) kuvaavat seuraavan taulukon avulla.

Taulukko 1. Yrittäjyyskasvatustutkimuksen vaiheet (Kyrö, Lehtonen & Ristimäki 2007, 23)

Vaihe	Luonnehdintaa
Vaihe 1: 1980-luvun loppu ja 1990-luvun alku	Haaste piirreteorioille – onko yrittäjyys synnynäistä vai voiko yrittäjyyteen kasvattaa
Vaihe 2: 1990-luvun loppu ja 2000-luvun alku	Mitä on yrittäjyyteen kasvaminen ja yrittäjämäinen oppiminen
Vaihe 3: 2005–	Miten yrittäjyyttä opetetaan
Vaihe 4: odotus seuraavalle vaiheelle	Millainen on yrittäjämäinen opettaja ja oppimisympäristö

Taulukossa 1 esitetyt vaiheiden luonnehduinnat kertovat siitä, että yksilöllisistä ominaisuuksista ja biologisesta oppimisen tutkimisesta siirryttiin käyttäytymistieteelliseen suuntaan ja yrittäjämäisen oppimisen ja yrittäjyyden opettamisen tutkimukseen. Samalla tutkimuskohde on siirtynyt oppilaasta opettajaan. Nykyvaiheessa tutkimus on keskittynyt uudenlaisiin oppimisympäristöihin ja opettajien koulutukseen. (Ks. Lehtonen & Lehtonen 2011; Ruskovaara 2014; Ruskovaara, Rytölä, Seikkula-Leino, Ikävalko & Mattila 2011). Sisällöllisesti ja menetelmällisesti tutkimusten voidaan sanoa painottuvan yhtäältä asennetutkimuksiin ja toisaalta opetuksen kehittämisen tutkimuksiin. Asennetutkimukset edustavat sisällöltään opettajien ja opettajaksi opiskelevien asenteita. Esimerkiksi Ristimäen (1998) aineisto kerättiin opettajilta kyselylomakkeella, ja tarkoituksena oli

saada tietoa opettajien asenteista yrittäjyyttä ja yrittäjyyskasvatusta kohtaan. Aineisto analysoitiin kvantitatiivisesti. Asennetutkimusten (Lepistö 2011; Ristimäki 1998; Ruskovaara 2006) yleisenä tuloksena asenteet vaihtelevat positiivisesta negatiiviseen ja joidenkin opettajien ja opiskelijoidenkäsitykset muuttuvat koulutukseen tai opintojaksoille osallistumisen jälkeen positiiviseksi. Tutkimuksissa negatiivisella asenteella tarkoitettiin kriittistä suhdetta yrittäjyyskasvatukseen.

Yrittäjyyskasvatuksen asennetutkimukset heijastavat asenneoptimismia siten, että oikealla asenteella ja oikealla koulutuksella saadaan yrittäjyyttä aikaan (ks. Ruskovaara 2007). Tässä suhteessa asennetutkimusten taustalla voidaan tunnistaa behavioristinen lähestymistapa, joka keskittyy erilaisten taustatekijöiden ja oppimistulosten väliseen riippuvuuteen, kuten älykkyyden, persoonallisuustekijöiden, kotitaustan ja oppimismenetelmien vaikutusten arviointiin (Enkenberg 2010). Behaviorismiin liittyy tiedon, taidon ja asenteen korostamisen lisäksi myös vahva koulutusoptimismi: lähes mitä vain voi oppia, jos on tarjolla oikeita ärsykeitä ja menetelmiä. Kontrolli ”vahvistamisen” ja ”sammuttamisen” keinoin on behaviorismissa tärkeimpiä oppimista edistäviä tekijöitä. (Miettinen 1984; Säljö 2000.) Yrittäjyysasenteiden muutokset ja yrittäjyysaikomusten mittaukset eivät kuitenkaan tuota riittävää tietoa yrittäjyyskasvatuksen oppimistuloksista (Hytti, Stenholm, Heinonen & Seikkula-Leino 2010).

Opetuksen kehittämiseen liittyvät empiiriset tutkimukset painottuvat siihen, miten yrittäjyyttä tai yrittäjyyskasvatusta tulisi opettaa. Remes (2003) tutki empiirisesti yrittäjyyskasvatuskokeilua. Aineistona hänellä oli johtajaopettaja-tutkijan suunnittelema alakoulun teemaoppimisen opetuskokeilu, joka sisälsi työpäiviä, kokeilun toteuttamisen ja arvioinnin. Opetuskokeilun toteuttamisesta vastasivat yrittäjyyskasvatukseen perehtyneet opettajat. Oppilaiden vanhempia, huoltajia sekä koulun johtokunnan ja sivistyslautakunnan jäseniä osallistui tutkimukseen. Aineistoa kerättiin myös yläkoulun valinnaiskursseilta. Tutkijan tavoitteena oli kehittää yrittäjyyskasvatuksen pedagogiaa kasvatustilanteesta perustalta tutkimalla yrittäjyyskasvatuksen diskursseja, joita olivat angloamerikkalainen, ranskalainen ja saksalaisen diskurssi.

Ruskovaaran (2014) väitöstudium perustui projektilähtöiseen (project-based) tutkimukseen, jossa tavoitteena oli opettajien kouluttaminen yrittäjyyskasvattajiksi. Tutkimustulokset perustuvat opettajille suunnatun yrittäjyyskasvatuksen arviointityökalun, ”mittariston” käytettävyyden testaamiseen ja kehittämiseen. Kehittämisen painopiste oli siinä, miten opettajat soveltavat ja käyttävät valmista materiaalia yrittäjyyskasvatukseen liittyvän koulutuksen jälkeen. Perus- ja toisen asteen opettajien yrittäjyyskasvatuksen opettamisen käytäntöjä ja niiden taustalla vaikuttavia tekijöitä tutkittiin internetpohjaisella kyselylomakkeella, joka nimettiin mittaristoksi (emt.). Tutkimuksen teoreettiset lähtökohdat perustuivat Schumpeterin (1934) talousteorian sekä Kolbin (1984) kokemukselliseen oppimiseen (experiential learning). Valittujen kysymysten avulla tutkittiin, millä

tavoin opettajat toteuttivat yrittäjyyskasvatusta. Aineisto käsiteltiin faktori-analyytisesti. Opettajien käytännöt sisälsivät projektien mahdollistamisen, keskustelun ja talouden hallinnan opettamisen, yrittäjävierailut sekä pelien ja kilpailujen mahdollistamisen.

Kyrön (2006) aikuiskoulutuskontekstiin sijoittuvan tutkimuksen intressinä oli selvittää, voiko yrittäjyyttä ylipäänsä opettaa ja pitäisikö sen sopeutua nykyiseen koulutusjärjestelmään. Oppimistehtävän avulla rakennettiin riskinoton oppimisen sosiaalinen ja psykologinen oppimisympäristö. Tutkimuskohteena oli Tampereen ammattikasvatuksen opiskelijoita ja tutkimusaineistona heidän raporttoimansa kokemukset. Opiskelun välineenä käytettiin käsitekarttoja, reflektointia, aidon yrityksen esittelemistä ja vertaisarviointia. Näissä kaikissa korostettiin opiskelijoiden vapautta ajatella ja vastuuta. Loppulentissä opiskelijat perustelivat näkemystään yrittäjyyskasvatuksesta käsitekarttaa käyttäen ja arvosanojen painoarvot määriteltiin opiskelijoiden kanssa. Opiskelijat tuottivat kirjallisen reflektointimateriaalin oppimisestaan. Kirjoitettujen kokemusten avulla tutkittiin riskinottoa ja sen oppimista aikuiskoulutuksen kontekstissa. Kyrön riskinoton oppimisen kokeilut perustuivat toimintatutkimukseen ja Habermasin kriittiseen teoriaan.

Edellä mainituissa tutkimuksissa on analyysiyksikkönä tavallisesti yksilö, opettaja tai oppilas. Rautiaisen (2011) mukaan yhteisöllinen näkökulma sopii myös yrittäjyyskasvatuksen tutkimiseen sisältäen yksilön ja yhteisön välisen jännitteen. Tämän lisäksi yhteisöllinen näkökulma on sisällöllisesti oppiaineisiin sitoutumatonta ja siten kaikkien opettajien yhteistä vastuualuetta. Virtasen, Kokosen ja Rautiaisen (2014) tutkimuksessa haettiin yhteistoiminnallisen työskentelyn ja luovuuden näkökulmista teoreettisia ja metodisia välineitä yrittäjyyskasvatuksen toteuttamiseen. Heidän mukaansa yhteistoiminnallisuus tarjoaa luonnollisen metodiperustan yhdessä tekemiselle ja luovuus on keskeinen osa yrittäjämäisen toiminnan harjoittelua, erityisesti sen suunnitteluvaiheessa sekä suhteessa koko ryhmään. Tutkijat perustelevat valintojaan myös opettajankoulutuksen yleisistä tavoitteista käsin, jotka korostavat erityisesti yhteistä ongelmanratkaisua ja luovan toiminnan kehittämistä. He nostavat esille oppimisteoreettisen kysymyksen siitä, miten yrittäjyyskasvatusta on käytännössä ja suhteessa opetussuunnitelmiin mahdollista toteuttaa yhteisöllisestä näkökulmasta. Empiirinen tutkimus kohdistettiin liikunnan sivuaineen luokanopettajaopiskelijoihin, jotka olivat valinneet ohjelmaansa myös yrittäjyyskasvatuksen kurssin. Aineistona käytettiin opiskelijoiden palautteita, jotka analysoitiin sisällönanalyytisesti. Opiskelijapalautteen perusteella yhteisöllistä yrittäjyyskasvatusta tukevia käytänteitä olivat ryhmän positiivinen keskinäisriippuvuus, luovuuden mahdollistaminen sekä itsenäisenä ryhmänä toimiminen. Itsenäisenä ryhmänä toimimiseen kaivattiin kuitenkin enemmän ohjausta ja johtamista.

Yrittäjyyskasvatuksen oppimisympäristöä tutkinut Kyrö (2005) on nojautunut simulaatioihin ja kontekstuaaliseen oppimisympäristöön (Kauppi 1995), jossa annetaan todellisuutta jäljittelevä oppimistehtävä. Tavoitteena on, että opiskelijan muuttuessa simulaatioympäristössä aktiiviseksi kokeilijaksi ja tekijäksi opettajan rooli muuttuu tukijasta ohjaajaksi. Jaana Seikkula-Leino, Anne Tiikkala, Pekka Hytinkoski ja Sari Söderlund (2014) pohtivat kirjallisuuden avulla yrittäjyyskasvatuksen oppimisympäristöjä pelien avulla. Eduskunnan tulevaisuusvaliokunnan käyttämä uuden oppimisen käsite (tulevaisuus2030.fi) sisältää ajatuksen riskin ottamisesta (experimental learning). Tutkijoiden mukaan se tarkoittaa, että oppija testaa uutta ajatusta tai sovellusta tai niiden epätyypillisiä yhdistelmiä käytännössä, joko satunnaisesti tai suunnitelmallisesti. Tutkijat pohtivat tutkimuksessaan, voiko kokeellinen oppiminen olla ristiriidassa vallitsevien lakien, käytäntöjen tai kulttuurin kanssa, kun siihen liittyy suuri henkilökohtainen riski.

Kaiken kaikkiaan yrittäjyyskasvatustutkimus on halunnut avata keskustelua oppimisen ja käytännön suhteesta ja niiden keskinäisestä irrallisuudesta. Yrittäjyyskasvatuksessa korostetaan, että kyse on toiminnasta ja sen avulla oppimisesta (ks. Virtanen ym. 2014). Remes (2004) nostaa tutkimuksessaan esiin tutkimuseettisen ja -menetelmällisen näkökulman, joka edellyttää, että yrittäjyyskasvatuksen tutkimisessa tutkimusmenetelmien tulisi olla yhteensopivia yrittäjyyden kanssa ja menetelmien ja sisällön ”tasapuolisesti keskustella” toistensa kanssa (ks. myös Rodrigues 2004).

2.3 Yhteenveto

Huolimatta siitä, että yrittäjyyskasvatuksen tutkimuskohde on vuosikymmenten aikana muuttunut ja sen voidaan katsoa siinä mielessä kehittyneen, on viimeaikaista yrittäjyyskasvatustutkimusta arvioitu teoreettisesti, käsitteellisesti ja metodologisesti pinnalliseksi ja jumiutuneeksi (Kyrö & Hytti 2014; Rae 2011, ks. myös Fayolle 2014). Näiden puutteiden taustalla, yhtenä tekijänä voidaan pitää tämän kasvatusilmiön vähäistä teoretisointia kasvatustieteissä. Yrittäjyyskasvatus on kuitenkin saanut yhä vankempaa jalansijaa ja merkitystä niin perusopetuksen, lukion kuin ammatillisen koulutuksen ohjelmissa ja on läpäisevänä periaatteena uudistuvassa perusopetuksen opetussuunnitelmassa ja aihekokonaisuutena lukion opetussuunnitelmaluonnoksessa. Tässä tutkimuksessa lähestytään yrittäjyyskasvatusta kasvatustieteen näkökulmasta, tarkemmin sanottuna kulttuurihistoriallisen toiminnan teorian oppimisteoreettisesta näkökulmasta, joka on ottanut lähtökohdaksi koulun ja yhteiskunnan välisen suhteen. Vaikka teoreettinen keskustelu koulu-yhteiskunta -suhteesta on peräisin jo runsaan sadan vuoden takaa (Dewey 1957), se on ollut marginaalisessa asemassa teoriassa, opetuskäytännöissä ja tutkimuksessa. Vasta viime vuosina, uudenlaisten oppimisympäristöjen yhteydessä, on alettu puhua koulujen avautumisesta yhteiskuntaan.

Tulkitsen yrittäjyyskasvatusta tutkimuksessani siten, että yrittäjyyskasvatus tuottaa potentiaalisesti oppimisprosesseja koulun ja yhteiskunnan rajapinnalla ja luo uudenlaista koulun ja muun maailman välistä vuorovaikutusta. Oppimisteoreettisen intressini ohjaamana lähden tutkimaan vaihtoehtoa yrittäjyyskasvatuksen valtavirtaa edustavalle tutkimukselle, joka ottaa yhteiskunnallisen todellisuuden ristiriidattomana ja yksiiäänisenä asiatodellisuutena ja sitoutuu helposti esitetyn asiatodellisuuden edellyttämien asenteiden ja arvojen kehittämiseen (Kyrö & Hytti, 2014, vrt. Engeström, R. 2014a). Empiirisesti tutkin yrittäjyyskasvatusta ”alhaalta päin” kontekstissaan, koulussa tapahtuvana oppilaiden ja opettajien yhteisenä toimintana. Tähän antoi mahdollisuuden lukio, jossa yrittäjyyskasvatus on jo lähes kolmen vuosikymmenen ajan sisältynyt paikalliseen opetussuunnitelmaan. Didaktisen teorian näkökulmasta oppimista ja opetusta tarkastellaan yhdessä ja tutkimuksessa etsitään kriittisiä aineksia koulun yrittäjyyskasvatukselle.

3 TUTKIMUKSEN TEOREETTISIA LÄHTÖKOHTIA

Koulututkimuksessa on pääpaino ollut luokkahuoneopetuksen ja opetusmenetelmien analyysissä, jolloin tutkimusten lähtökohdaksi on helposti muodostunut koulun ja opetuksen irrallisuus yhteiskunnasta ja jolloin analyysistä on jäänyt puuttumaan opetuksen ja elämän sekä opetuksen ja yhteiskunnallisen käytännön välinen suhde. Tutkimuksissa ei tällöin nouse esiin historiallisesti ja rakenteellisesti olennaisia koulua koskevia kysymyksiä. Koulun uudistaminenkin on usein juuttunut juuri historiallisuuden sekä yhteiskuntasidoksen ohittamiseen siten, että koulun toimintakulttuuri ja luokkahuonekeskeinen aineenopetus on muodostanut itsestään selvän oman saarekkeensa yhteiskunnassa (Miettinen 1994; Sahlberg 2009; Salminen 2012). Viime vuosina on kuitenkin kehitelty uudenlaisia oppimisympäristöjä siinä suunnassa, että koulut avautuisivat kohti yhteiskuntaa. Myös näissä kokeiluissa ja hankkeissa huomio on vielä paljolti kohdistunut koulun sisäisiin asioihin ja opetussuunnitelman monimuotoisuuden toteuttamiseen (Kumpulainen ym. 2010; Niemi & Multisilta 2014). Pidemmälle tässä yhteiskuntaan avautumisessa on edetty korkeakouluopetuksen, erityisesti ammatillisen opettajakoulutuksen, pedagogisessa kehittämisessä ja tutkimuksessa (Lambert 1999; Tuomi-Gröhn & Engeström 2003).

Tämän luvun tarkoituksena on jatkaa luvun 2 pohdintaa koulun ja yhteiskunnan välisestä suhteesta kahden teorian avulla, jotka ovat pitäneet tätä suhdetta keskiössä koulutoiminnan analyysissään. Tavoitteenani on perustella omaa tutkimustani varten lähestymistapaa, jossa on lähtökohtana koulun ja sen ulkopuolisen maailman molemminpuolinen vuorovaikutus. Tarkastelen aluksi kahta suuntausta, joilla on myös keskenään lähekkäisiä teoreettisia ajatuksia: John Deweyn kasvatusfilosofista näkemystä kouluoppimisesta (3.1) ja Yrjö Engeströmin teoriaa ekspansiivisesta oppimisestä (3.2). Tarkasteluni kohdistuu koulun ja yhteiskunnan väliseen suhteeseen, siis siihen, miten koulu avautuu yhteiskuntaan näiden teorioiden viitekehyksessä. Luvussa 3.3. jatkan ekspansiivisen oppimisen tarkastelua esittelemällä sen toimintalähtöistä teoriapohjaa, jonka juuret ovat kulttuurihistoriallisessa toiminnan teoriassa. Päätän (3.4) luvun 3 kokoamalla yrittäjäyyskasvatustutkimukselle lähtökohtia, joihin käsillä oleva tutkimus perustuu.

3.1 Koulu-yhteiskunta-suhde

John Dewey (1859–1952) toimi filosofian opettajana, psykologina ja professorina Yhdysvalloissa. Hän johti myös vuonna 1894 Chicagon yliopiston yhteyteen perustamaansa kokeilukoulua, jonka nimeksi tuli ”The Laboratory School”. Sen taustalla oli Deweyn kehittämä kokeellinen metodologia, joka pyrki muuttamaan

koulua. Deweyn ajatukset syntyivät aikana, jolloin Yhdysvalloissa elettiin syvän yhteiskunnallisen muutoksen aikaa, kun siirryttiin teollistuvaan ja kaupungistuvaan yhteiskuntaan sekä koettiin tähän liittyvää koululaitoksen murrosvaihetta. Taustalla ja Deweyn ajatusten innoittamana voidaan nähdä myös aatemaaailman murros kirkollisesta auktoriteetista tieteellisen tiedon tuomiin mahdollisuuksiin ymmärtää yhteiskuntaa ja tiedon olemusta. Dewey oli Yhdysvalloissa osa koulun uudistusliikettä, senaikaista reformipedagogiikkaa, mutta hänen ajatuksensa ovat muodostuneet kansainvälisessä tiedemaailmassa keskeiseksi kasvatusfilosofiaksi, joka edustaa filosofista pragmatismia. Edelleen Deweyn ajatuksia käännetään ja tulkitaan uudelleen (ks. Alhanen 2013) ja debatoidaan hänen filosofiastaan ja historiallisesta toiminnastaan (Edmondson 2006).

Uudistusliikkeen progressiivinen pedagogiikka tarkasteli koulua yhteiskunnallisena ja historiallisena ilmiönä. Muutoksen ytimeksi tuli pyrkimys päästä irti ”kirjakoulusta ja kuolleen tiedon pänttäämisestä” (Dewey 1957.) Dewey luonnehti aikansa koulua oppilasta passivoivaksi ja yhteiskunnasta irrallaan olevaksi instituutioksi. Koulun perustehtäväksi hän määritteli yhteistoiminnallisuuden ja yhteisöelämän kehittämisen (Pehkonen 2001; Rautiainen 2008). Muutoksen sisälöksi asetettiin oppiaineiden opettaminen niiden yhteiskunnallisessa kontekstissaan ja yhteiskunnallisen käytön tarkoituksessa. Irrotettuna yhteiskunnallisesta merkityksestään oppiaineet ”menettävät sosiaalisen merkityksensä ja tulevat täysin teknisiksi ja abstrakteiksi”. Dewey määritteli oppiaineen ja sen yhteiskunnallisen käyttökontekstin välisen suhteen koulun kehittämisen olennaiseksi kysymykseksi. Hän (1957) kirjoitti koulun ja yhteiskunnan suhteesta seuraavasti:

”Tämän [muutoksen] toteuttaminen merkitsee jokaisen koulun muuttamista pienoisyhteiskunnaksi, missä ilmenee vaikutusta niistä toiminnoista, jotka kuvastavat aikuisten yhteiskunnan elämää ja jotka ovat kauttaaltaan taiteen, historian ja luonnontieteiden hengen läpitunkemia. Kun koulu tekee jokaisesta lapsesta tällaisen pienoisyhteiskunnan jäsenen, harjaannuttaa hänet siihen, täyttää hänet palvelemisen hengellä ja varustaa hänet tehokkaan aloitteellisuuden keinoin, saamme syvimmät ja parhaat takeet siitä, että syntyy aikuisten yhteiskunta, joka on arvokas, miellyttävä ja harmoninen.” (Dewey 1957, 36.)

Tarkemmin koulun ja yhteiskunnan suhdetta Dewey määritteli koulun ja yhteiskunnallisen elämän (sosiaalisen) elämän välisenä suhteena, jolloin ”koulusta itsestään tulee sosiaalisen elämän, pienoisyhteiskunnan muoto läheisine vuorovaikutuksineen muiden koulun ulkopuolisen maailman mallien ja kokemusten kanssa.” Siihen suhteeseen kuuluu moraali, ”joka muodostaa olotilan, mikä ei ole vain sosiaalisesti välttämätöntä, vaan välttämätön kasvulle.” (Dewey 1966, 260.) Koulu edustaa Deweylle kokonaisuutta, jossa elämänmakuisuus, jota hän kouluun vaatii, on läsnä jatkuvasti koulun arjessa. Koulun yhteiskunnallisuus ei näin ole irrallinen esimerkiksi oppiaineiden opetuksesta, vaan koulun koko toiminta, myös oppiaineiden opiskelu organisoidaan niin, että yhteistoiminnallisuuden ja yhteisöllisen elämän opiskelu on mahdollista. (Dewey 1957.)

Deweyn ajatusten ajallinen kestävyys perustuu hänen kasvatustilfilosofiaansa. Siinä on kantavana pyrkimyksenä tiedon ja tekemisen, ajattelun ja käytännön sekä tavoitteiden ja keinojen välisen vastakkainasettelun ylittäminen. Ratkaisuna ylittämiseen Dewey (1957) korosti toiminnan ottamista lähtökohdaksi, mutta samalla painotti toiminnan mielekkyyden, sen motiivin tärkeyden ymmärtämistä kasvatuksessa ja kouluoppimisessa.

”Toiminta antaa lapselle aidon motiivin, se antaa hänelle ensikäden kokemuk-sia; se saattaa hänet kosketukseen todellisuuden kanssa. Kaiken tämän lisäksi asiaa on avarrutettu tulkitsemalla sen historiallinen ja yhteiskunnallinen arvo ja tieteelliset vastineet. Lapsen henkisen voiman ja tietojen lisääntyessä, toi-minta lakkaa olemasta pelkästään miellyttävää ja muuttuu yhä enemmän apu-neuvoksi ja ymmärtämisen välikappaleeksi. (Dewey 1957, 29.) (...) Niiden [teh-tävien] pohjana on elämänläheinen motiivi ja niiden tavoitteena on todellinen aikaansaannos (emt. 18–19).”

Dewey aloitti toiminnan käsitteensä kehittelyn 1890-luvulla. Toiminnan käsitteen eri ulottuvuuksien filosofinen tarkastelu jatkui läpi hänen tuotantonsa. Koulun ja yhteiskunnan suhteesta ja kouluoppimisen rajojen ylittämisestä hän totesi, että ”opetuksen organisoinnin perustana tulee olla oppilaan toimintakokonaisuus, jolla on sekä oppilaasta lähtevä motiivi että yhteiskunnallinen tarkoitus ja jossa teoria ja käytäntö yhdistyvät”. (Dewey 1985) Toimintojen ei tule olla koulussa vain ”käytännöllistä suorittamista tai totuttuja työskentelytapoja” vaan ”aktiivisia läh-tökohtia” toimintoja koskevien käsitysten saavuttamiseen sekä lähtökohtia, joista käsin lapsia voidaan ohjata ”tajuamaan ihmiskunnan historiallista kehitystä”. De-wey pyrki yhdistämään koulun vahvaa yhteiskunnallista merkitystä painottavan teoriansa biologialla painottavan lapsikeskeisen näkemyksensä kanssa.

Dewey rohkaisee (1985) ajattelemaan monimutkaisia ja laajoja asioita, koska ”ne eivät ole konkreettisesta maailmasta irtautumista, vaan toimintaa, jossa asi-oiden kokeileminen ja tekeminen yhdistyvät älyllisiin taipumuksiin”. Motiivin rinnalla Dewey painotti kokemuksesta ja sen merkitystä toiminnassa. Alhasen (2013) mukaan Deweyn käsitys oppimisen luonteesta avautuu vasta sitten, kun oppi-mista tarkastellaan ekologisen kokemuskäsityksen näkökulmasta, jossa kokemus kehittyy älylliseksi osana toiminnan jatkumoa. Deweyn kasvatustilfilosofisia ajatuk-sia kokemukseen perustuvasta oppimisesta pidetään yleisesti projektityöskente-lyn taustana huolimatta siitä, ettei hän osallistunut projektityöskentelyn menetel-mälliseen kehittelyyn eikä nimittänyt kokeilukoulunsa toimintoja projekteiksi (Pehkonen 2001). Kun 1980-luvulla vaikuttaneen kokemusoppimisen teorialle (Kolb 1984) ja tästä vaikutteita saaneelle yrittäjyyskasvatustutkimukselle (Seik-kula-Leino 2010) on yhteistä, että kokemus käsitetään jokseenkin itsestään sel-västi ja yksiselitteisesti myönteisenä asiana, niin Dewey osoitti, että kokemuksella on myös konservatiivinen, kaavoihin kangistava luonne.

”Henkinen pysähtyneisyys, laiskuus, perustelematon konservatismi ovat sen [kokemuksen] todennäköisiä seuralaisia. Sen yleinen vaikutus henkiseen asennoitumiseen on jopa vakavampi kuin sen tuottamat erityiset virhepäätelmät. Aina kun päätelmien teko nojautuu ensi sijassa aikaisemman kokemuksen havaitsemiin asiayhteyksiin, poikkeamat tavanomaisesta järjestyksestä sivuutetaan ja oikeaksi osoittautuneita päätelmiä liioitellaan.” (Dewey 1910, 148.)

Deweyn mukaan kokemuksessa on kaksi toisiinsa kietoutunutta laadullisesti erilaista aspektia: kokemusperäinen ja kokeellinen (Dewey 1910). Ylittääkseen kokemuksen rajat ihminen tarvitsee kokeilemista, siis hypoteesin muodostamista ja testaamista. Hypoteesin testaava kokeileminen on ratkaisevasti erilaista kuin kokemusperäisen oppimisen prototyyppi, yrityksen ja erehdyksen menetelmä tai yrittäjäyyskasvatuksen tekemällä oppiminen (learning by doing). Ero on siinä, että yrityksessä ja erehdyksessä suoritusta ohjaava ajatusmalli ei nouse oppijan tietoisuuden kehittelyn kohteeksi, vaan se vaikuttaa intuitiivisesti tai stereotyyppisenä tottumuksena. Siksi yritys ja erehdys -tyyppisen oppimisen pohjalta muovautunut taitava suoritus vaikuttaa sujuvalta, vaivattomalta ja ”valmiilta”. Kokeilemiseen taas sisältyy pysähtyminen, joka edeltää uudelleen ajattelua. (Karmiloff-Smith & Inhelder 1975.) Pohdinta (reflektion) merkitsee Deweylle filosofista käsitettä ja sisältöä. Kyky älylliseen pohdintaan on Deweyn mukaan ihmisen paras työväline oman kokemisensa kehittämiseksi (Alhanen 2013).

Dewey esittää, että ainoastaan pohdinnan ja tutkimisen avulla ihmiset voivat työstää tottumuksiinsa ja merkityksiinsä sisältyviä käsityksiä maailmasta sekä kehittää niistä luotettavaa tietoa. Hän ajattelee kokemisen olevan ensisijaisesti toimimista ja tietämisen ja toiminnan sitoutuvan toisiinsa. Pohdinnan ja tutkimisen tulee alati korjata itseään. (Alhanen 2013.)

Dewey kehitti koulun teoriaa kokeilemalla käytännössä keskeisiä teoreettisia oletuksiaan. Hänen johtamassaan koulussa oli viisi periaatetta: kokeellinen metodi, oppilaskeskeisyyden periaate, koulu pienois yhteiskuntana ja yhteisöelämän luonnollisena muotona, oppiaines organisoituna lapsen luonnollisten toimintamuotojen ympärille sekä koulu ja kasvatus yhteiskunnallisen edistyksen menetelmänä. Kokeilutoiminta ei ollut vain teoreettisten ideoiden kokeilua, vaan myös tapa kehittää teoriaa ja luoda uutta käytäntöä. Kirjassaan *Koulun muuttamisen mahdollisuudesta* Reijo Miettinen (1990) arvioi Deweyn tarjoamaa ratkaisua koulun ongelmaan tärkeäksi lähtökohdaksi, joka määrittelee koulutyön ja opetustyön organisoinnin pohjaksi mielekkään toiminnan ja toimintatavan, joka parhaimmillaan on rinnasteinen yhteiskunnalliselle työlle. Paradoksaalisena Miettinen kuitenkin näkee sen, että kotiteollisuus- ja kyläyhteisölle tyypillisestä käsityöstä tuli Deweyn koulutyön integroiva perusta. Kun Deweyn teoria koulusta on lähtökohdiltaan historiallinen ja yhteiskunnallinen, olisi olettanut, että tämä integroiva toiminta löytyy pikemminkin kehittyvästä työstä kuin menneisyyden toimintamuodoista. Kulttuurihistoriallisen toiminnan teorian näkökulmasta

Miettinen (emt.) kuitenkin korostaa Deweyn hahmottaman kokeellisen metodologian logiikkaa. Sen ytimenä on muutosta koskevan työhypoteesin muodostaminen ja testaaminen koettamalla muuttaa toimintaa. Deweyn oivallus on Miettisen mukaan siinä, että toiminnan kehittämisen ja metodologian täytyy perustua ”toiminnan kehityksen dynamiikan ja liikevoimien tutkimiseen ja tiedostamiseen” (emt.).

Deweyn ajatukset oppimisesta eivät rajoittuneet vain koulutukseen, vaan hän ajattelee niiden antavan eettisen suunnan koko ihmiselämälle: ihmisten suhteille itseensä, toisiinsa ja yhteiseen luontoon. Se tarkoittaa, että ihmisen ei tarvitse alistaa halujaan kokemuksen ulkopuolisille auktoriteeteille, vaan niiden jalostamisen tulee tapahtua kokemuksen itsensä varassa, jolloin ihminen oppii omasta kokemuksestaan. (Alhanen 2013.)

Deweyn koulu–yhteiskunta-suhteen tutkimusta on kritisoitu siitä, että hän ei muuttanut koulua vaan loi eristäytyneen kokeilukoulun (ks. Salminen 2012). Seuraavassa luvussa tarkastelen Yrjö Engeströmin ekspansiivisen oppimisen teoriaa, jonka lähtökohtana on ollut luoda uudenlaista toimintaa yhteiskunnassa vaikuttavien toimintajärjestelmien sisäpuolella ja niiden keskinäisissä suhteissa etsien muutosta näiden järjestelmien ristiriitojen ratkaisemisen avulla.

3.2 Ekspansiivisen oppimisen teoria

Ekspansiivisen oppimisen teoria on Suomessa tullut tunnetuksi Kehittävän työntutkimuksen teoriana. Kirjassaan *Learning by Expanding* Engeström (1987) kehittää tutkimustavan teoreettis-metodologista ohjelmaa, jonka perustana on kulttuurihistoriallinen toiminnan teoria (ks. seuraava luku 3.3). Kehittävä työntutkimus on ennen kaikkea lähestymistapa työn muutoksen tutkimiseen yhteiskunnan eri alueilla. Se suuntaa tarkastelemaan myös oppimista yhteiskunnallisesti kehittyvänä ja muuttuvana toimintana ja kouluoppimista sen yhtenä historiallisena muotona ja opettajien työnä. Lähes sata vuotta Chicagon kokeilukoulun perustamisen jälkeen myös ekspansiivinen teoria luonnosteli koulun muutosta koulun ja yhteiskunnan suhteen pohjalta korostaen oppimisen ja reaalisen elämänkäytännön toisiinsa kytkemistä.

”Tiedot on muodostettava jäljittämällä niiden alkuperä yhteiskunnallisessa käytännössä ja ne on palautettava sovellutuksina yhteiskunnalliseen käytäntöön. Tämän yhteiskunnallisen käytännön täytyy olla oppilaiden reaalista elämänkäytäntöä ja oppimisen tulee sisältää tuon elämänkäytännön kehittämisen, sen muuttaminen ja rikastaminen tiedon avulla.” (Engeström 1983 s. 140.)

Engeström (1983; 1991) määritteli koulun ongelmaksi sen, että kouluoppimisen kohteena on kouluteksti eikä tieto ihmisen elämäntoiminnan kehittyvänä välineenä. Vastaavasti oppimisen motiivi on välineellinen: kokeista selviäminen, ar-

vosanat ja tutkintojen suorittaminen. Siksi oppilaiden toimintaa voidaan sen motiivin mukaan kutsua koulunkäyntitoiminnaksi. Historiallisesti katsoen koulun tehtävä on ollut tehostaa objektivoidun yhteiskunnallisen tietovarannon yksilöllistä omaksumista suojaamalla oppimisprosessi käytännön elämän häiriöiltä. Koululle muodostunut eristäytynyt luonne on synnyttänyt harhan oppimisesta pelkästään yksilön ja koulutiedon välisenä vuorovaikutuksena. Kouluopetuksen sisäiseksi ristiriidaksi tulee tässä kehityksessä toiminta, joka pyrkii valmistamaan oppilaita elämään ja samanaikaisesti irrottaa heidät elämästä.

Engeströmin (1983) mukaan koulun tarkoitus on koulunkäynnin sijasta *oppimistoiminta*, joka käsitteellistyy toiminnan teoriassa kulttuuristen ja historiallisten artefaktien välittämänä toimintana. Oppimistoiminta on prosessi, joka sisältää tiedon yhteiskunnallisen käytön ja osoittaa yhteiskunnallisen käytännön uuden tiedon lähteeksi. Se sisältää sen elämäntäytännön, josta tieto saa alkunsa ja johon se sovelluksina palaa. Oppilaat tuovat mukanaan ajankohtaisen elämän ja yhteiskunnallisen käytännön koulun sisälle. Jos ja kun elämä ja käytäntö katkaistaan irti oppimistoiminnasta, joudutaan Engeströmin mukaan kasvaviin vaikeuksiin koulun tarkoittaman oppimistoiminnan motivoinnissa ja ylläpitämisessä. Oleellista oppimisessa on kysymys toiminnan subjektista. Koulussa oppilaat omaksuvat paitsi erityisiä oppimissisältöjä myös tietyn tavan ajatella ja toimia, tietyn tavan suhtautua todellisuuteen, tietyn tavan oppia ja opiskella. Tällä on toiminnan teorian mukaan (Vygotski 1978) siirtovaikutus oppilaiden koko ajattelun ja kaikkien toimintojen subjektiiviseen rakenneperustaan ja tiedostamiseen.

Kun oppimistoiminnan ja tiedostamisen kohteena on todellisuus (Engeström 1983), kriittiseksi didaktiseksi kysymykseksi nousee, kuinka tätä todellisuutta lähestytään oppimisen ja opettamisen näkökulmasta. Kehittäessään ekspansiivisen oppimisen teoriaa Engeström nojautui ennen kaikkea kulttuurihistoriallisen toiminnan teoreetikon V. V. Davidovin (1977) kehittämään lähestymistapaan, jota kutsutaan ”abstraktista konkreettiseen kohoamisen metodiksi”. Menetelmässä on kysymys siitä, että muodostetaan teoreettinen suhde todellisuuteen. Tässä suhteessa oppimisprosessi johtaa radikaalisti toisenlaisiin käsitteisiin, joilla omaksumaan tietoa, kuin kouluoppimisessa yleensä. Käsitteille on ominaista teoreettinen ajattelu, jossa teoria ei viittaa ajattelun abstraktiin olomuotoon tai joukkoon asetettuja propositioita vaan keinoon ja menetelmään johtaa yleisestä suhteesta (alkusolu) erityisemmät suhteet ja edetä kokonaisuuden hahmottamisen kautta dynaamisiin suhteisiin ja erityisiin havaintoihin. Tämä suhde sisältää vaatimuksen oppivan subjektin itsetiedostuksesta: oman itsensä käsittämisestä yhteiskunnallisen käytännön ja historian potentiaalisena subjektina ja samalla sen objektiivisiin suhteisiin peruuttamattomasti sidottuna osana (Engeström 1983).

Oppimistoimintaa ja opetustyötä käsittelevässä kirjassaan Engeström (1983) tutki myös hallitsevien didaktisten ja oppimispsykologisten teorioiden kehitystä. Hän näki kehityksen heijastavan samanaikaisesti sekä kyvyttömyyttä ylittää luokahuoneen rajoja että pyrkimystä saada luokahuoneen ulkopuolinen käytäntö

jotenkin kytketyksi oppimisprosessiin. Hän kutsui ”empiirisen yleistämisen kehäksi” ilmiötä, joka syntyy, kun koulu eristää oppimisen yhteiskunnallisesta käytännöstä (emt.). Oppimisprosessi ei synnytä kehässä uutta tietoa verrattuna sen lähtökohtaan, valmiina annettuun tekstiin tai suoritusohjeeseen (ks. myös Engeström, Engeström & Suntio 2002a; vrt. myös Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2002). Engeströmin mukaan didaktiikan ja oppimisteorian peruskysymys on, kuinka voidaan murtaa kouluopetuksen perinteinen empiirisen yleistämisen kehä ja opettaa ihmisiä hallitsemaan käytäntöä teoreettisesti, synnyttämään teoriaa käytännöstä.

Engeström (1991) ehdottaa oppimistoiminnalle kolmea didaktista lähtökoh-
taa, joilla voidaan ylittää kouluoppimisen lokeroituminen ja irrallisuus yhteiskun-
nasta. Ensimmäinen on *kriittinen konteksti*, jossa oppilailla on mahdollisuus kä-
sitellä oppikirjojen sisältöä ja oppimateriaalia historiallisina artefakteina, rajoit-
tuneina tietolähteinä, joita voi tarkastella kriittisesti ja kyseenalaistaen ja joita voi
myös rikastaa lähteillä, jotka ovat peräisin oppilaiden omasta elämäntäytännöstä.
Toinen on *tutkimisen ja uuden tiedon löytämisen konteksti*, jossa oppimisen koh-
detta lähestytään Davidovin (1977) ”abstraktista konkreettiseen kohoamisen me-
todin” tarjoaman lähestymistavan avulla (ks. edellä). Kolmas lähtökohta oppimi-
selle on *soveltamisen konteksti*, jonka kehittämisessä Engeström käytti hyväksi
myös Jean Laven ja Etienne Wengerin (1991; ks. myös 1999) lähestymistapaa, jo-
hon viitataan termillä ”legitimate peripheral participation”. Laven ja Wengerin
(emt.) mukaan oppiminen on prosessi, joka tapahtuu oppijan osallistuessa yhtei-
sön toimintaan. He korostavat, että oppiminen tapahtuu yksilön ja yhteisön väli-
sissä suhteissa ja oppijana on koko yhteisö (community of practice). Nämä tutki-
mukset kohdistuivat käytännön harjoittelupaikoille. Kaikki kolme kontekstia täy-
dentävät opetuksen järjestämisessä ja oppimisprosessissa toisiaan.

Edellä esitetyt kontekstit muodostavat oppimisprosessin syklin, joka tunne-
taan ekspansiivisen oppimisen syklinä ja jota on sovellettu ja sovelletaan laajasti
kehittävässä työntutkimuksessa. Teoria olikin pitkään työelämän kehittäjien käy-
tössä aikuiskasvatuksessa ja vähemmän kouluoppimisen ympäristössä. Vuosina
1998–2002 Engeström toteutti tutkimusryhmänsä kanssa Jakomäen yläasteen
koulussa tutkimus- ja kehittämishankkeen, joka nojasi ekspansiiviseen oppimi-
seen (Engeström, Engeström & Suntio 2002a; Engeström, Engeström & Suntio
2002b; Rainio 2003; Suntio 2001). Hanke oli opettajien työn ja oppimistoimin-
nan kehittämisprojekti olosuhteissa, joissa opettajat kokivat työssään olennaisia
muutoksia, joista tutkijat mainitsevat muuan muassa oppilaiden moninaisuuden
kasvun (Jakomäen koulun oppilaista noin 30 %:lla oli maahanmuuttotusta) ja
tietotekniikan tulon. Lähtökohtana hankkeessa oli koko koulun osallistuminen
oppimisprosessiin (muutoslaboratorio), jossa opettajat ja tutkijat yhdessä kyseen-
alaistivat totuttuja pedagogisia ajattelu- ja toimintatapoja, analysoivat oppitun-
neilta kerättyä aineistoa ja kehittivät ja kokeilivat käytännössä oppilaiden kanssa
uusia malleja, joilla oppimisprosessi organisoidaan.

Tutkijoiden (Engeström ym. 2002a) mukaan Jakomäen koulussa toteutetun tutkimus- ja kehittämishankkeen tulokset osoittivat, että kouluyhteisö voi muuttaa koulun toimintaa alhaalta päin ja vaikuttaa koulun tasolla oppimistoiminnan käsitteellistämiseen. Ekspansiivisen oppimisen lähestymistavassa koulun muutos kohti opetuksen, elämän ja yhteiskunnallisen käytännön toisiinsa kytkemistä tapahtuu kuitenkin laajentamalla oppimisen kohdetta ja kontekstia askel askeleelta uusien mahdollisuuksien käsitteellistämisen ja uusien tekojen tekemisen kanssa vuorovaikutuksessa (emt.). Toinen tutkimuksen metodologiaa koskeva johtopäätös korostaa analyysiyksikön valintaa. Kommentoidessaan viimeaikaista koulun uudistamista koskevaa tutkimusta, jossa lähtökohtana on uudenlaisten oppimisympäristöjen merkitys koulun muutoksessa, Engeström (2009) näkee riskinä, että tutkimusmetodologia antaa ymmärtää, että uudet oppimisympäristöt, kuten teknologia, sinänsä muuttavat oppimista radikaalisti. Tutkimuksen analyysiyksiköksi tulisi ottaa annetun ympäristön tai informaatiota prosessoivan yksilön asemesta konkreettis-historiallinen, yhteiskunnallisesti välittynyt toimintajärjestelmä. Tarkastelen tätä toiminnan tutkimuksen analyysiyksikköä yksityiskohtaisemmin tuonnempana (luku 3.3).

Ekspansiivisen oppimisen rinnalla on Suomessa kehittynyt 2000-luvun puolella laajenevasti myös tutkivan oppimisen teoria, joka on lähtenyt arvioimaan perusolettamuksia oppimisesta ja tiedosta ja pitää yhtenä teoreettisena lähteenään muiden joukossa kulttuurihistoriallista toiminnan teoriaa (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004). Tutkivan oppimisen juuret ovat Carl Bereiterin (2002) tiedonrakentamisen teoriassa, joka irtautuu perinteisestä tavasta lähestyä tietoa ”mieleen painamisena” tai ”tiedon omaksumisena” ja siten staattisena ja ikään kuin valmiina totuuksina. Tiedonrakentamisessa ja tutkivassa oppimisessa korostetaan, että tiedon syvällisen omaksumisen ehto on, että oppilailla on vastaanottajan roolin rinnalla mahdollisuus omien ideoiden luomiseen, niiden kehittelyyn ja niiden merkityksen arvioimiseen (ks. Hakkarainen ym. 2002, 15–16). Tutkivan oppimisen pedagogista mallia esitellään usein kirjallisuudessa kolmen näkökulman tai vertauskuvan avulla, jotka samalla viittaavat oppimistutkimuksen teoriahistoriaan. Nämä ovat tiedonhankinnan, osallistumisen ja tiedonluomisen vertauskuvat. Tutkivan oppimisen tavoitteena on uudistaa oppimisen teoriaa nyky-yhteiskunnan haasteita vastaavaksi tukemalla tiedonluomisen prosesseja oppimisessa, jolloin se myös korostaa osallistumista yhteisöllisiin käytäntöihin, tiedon tutkimisen ja uuden löytämisen kontekstia sekä tiedon luonnetta ihmisen käyttövälineenä.

Tutkivaa oppimista on sovellettu eriasteisissa kouluissa ja monien opettajayhteisöjen toimesta. Se palvelee myös tämän tutkimuksen tavoitetta etsiä kriittisiä aineksia koulun yrittäjyyskasvatukselle.

3.3 Kulttuurihistoriallinen toiminnan teoria

Teoria ekspansiivisesta oppimisesta perustuu kulttuurihistorialliseen psykologiaan ja inhimillisen toiminnan teoriaan, jonka alkuperäisiä kehittäjiä ovat Lev S. Vygotski (1896–1934), Aleksander Luria (1902–1977) sekä Alexei N. Leontjev (1904–1979). Teoria syntyi 1920-luvulla Venäjällä tavoitteena löytää ratkaisu psykologian tapaan eristää psykologia tieteenä mielen ulkopuolisten prosessien tutkimuksesta samoin kuin yksilön ja yhteiskunnan suhteiden ja historian tutkimuksesta (Leontjev 1977). Vygotskin (1978) mukaan 1920-luvun psykologiaa hallitsi kaksi hyvin epätydyttävää ja puutteellista suuntausta, nimittäin psykoanalyysi ja behaviorismi. Kulttuurihistoriallinen psykologia kehitti ja tarjosi uudenlaisen teoreettisen käsitteen, joka on välittynyt ja kohteellinen toiminta. Toiminta muodostaa kyseisessä teoriassa ihmisen olemisen ja tietoisuuden psykologisen käsittämisen avainkategorian (Engeström 1983).

Toiminta perustuu ihmisyyksilön ja maailman vuorovaikutukseen, joka on kulttuuristen välineiden välittämää. Välineiden päätyypit ovat työkalu ja merkki. Sosialisatiossaan yksilö omaksuu yhteisessä toiminnassa muiden kanssa kulttuurin välineet, teknologiat ja kielen tietoisuutensa ja toimintansa perustaksi. Hän tulkitsee niitä ja osallistuu niiden edelleen kehittämiseen, mikä on osa kollektiivista inhimillistä toimintaa. Välittyneisyyden käsite on vaihtoehto mielen ja esineellisen maailman dualismille, ja sitä pidetään myös Marxin materialistisesti tulkitseman Hegelin filosofisen välittyneisyyden käsitteen edelleen kehittelynä (Engeström, Y. 2002). Vygotskin mukaan kun yksilöt ratkaisevat yhteisen toiminnan ongelmia, he osallistuvat kulttuurin välineiden kehittämiseen ja muuttuvat ja kehittyvät samalla itse. Hän luonnehtikin *oppimisen ydintä* uusien välineiden löytämiseksi tai luomiseksi toiminnan ongelmien ratkaisemisessa.

Kun Vygotskin tutkimusten pääpaino oli yksilön kehityksessä, Leontjev asetti kysymyksen yksilön tekojen ja kollektiivisen työnjaollisen toiminnan välisistä suhteista ja siirtymistä. Toimintaa määrittää sen kohde, josta tulee motiivi sille, mitä yhteisessä toiminnassa tavoitellaan ja mikä on tuloksen yhteiskunnallinen käyttöarvo. Kohde ja kohteellisuus määritellään horisontaalisesti päämäärien ja tekojen *mahdollisuuksina*, jotka antavat toiminnalle motiivin. Siksi toiminnan kohteen ohella yhteiskunta ja yhteisö ovat keskeisiä toiminnan käsitteellistämässä. Yksilöiden teot ja tavoitteet kytkeytyvät yhteisöllisen ja työnjaollisen toiminnan kohteen kautta osaksi kokonaisuutta, jota Leontjev (1977) kutsui toimintajärjestelmäksi. Hän määritteli toiminnan prosessina, joka todentaa ihmisen todellisen elämän kohteellisessa maailmassa. Toiminta käsitteellistyy sekä kontekstuaalisena että ihmistä orientoivana järjestelmänä, joka tuottaa ymmärrystä ihmisten historiallisesti kehittyneistä erityisistä paikallisista käytänteistä, heidän kohteistaan, välittyneistä artefakteistaan sekä sosiaalisista organisaatioistaan (Cole & Engeström 1993).

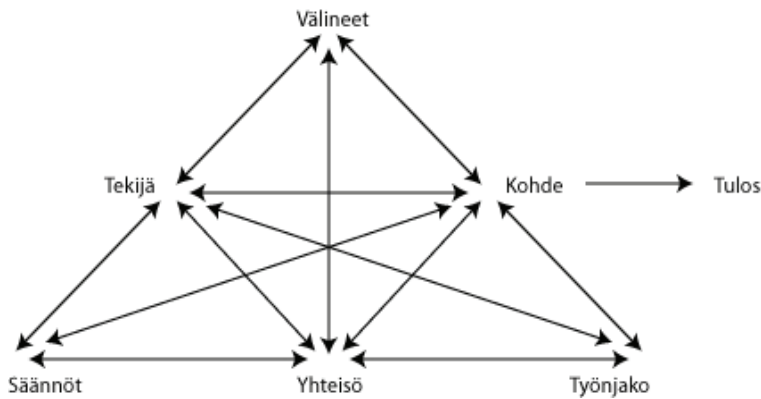
Kaiken kaikkiaan kulttuurihistoriallinen lähestymistapa soveltaa kolmen tason toimintaa määritelmissään (ks. taulukko 2).

Taulukko 2. Leontjevin kolmetasoinen toiminnan rakenne (mukailtu teoksesta Engeström 2002, 43; alkup. Leontjev 1977)

Taso	Suunta	Tekijä
toiminta teko operaatio	kohde/motiivi päämäärä olosuhteet	yhteisö yksilö/ryhmä rutinoitunut ihminen / kone

Taulukossa 2 toiminnan tasolla kohde/motiivi vastaa tiettyä yhteiskunnassa kehkeytynyttä tarvetta, jonka tyydyttämiseksi toiminnan tuotos tuotetaan. Teon taso taas tarkoittaa tietoiselle tavoitteelle alisteista toiminnan osaprosessia. Toiminnan motiivi käynnistää tekoja, mutta teon suoritusta tai yksilöiden toisiinsa kytkeytyvien tekojen ketjuja ei ohjaa motiivi vaan tavoite, joka määräytyy siitä, mil-laisten välivaiheiden kautta tuotokseen aiotaan päästä. Toiminta ja teko ovat siten itsenäisiä realiteetteja. Teon toteuttaminen edellyttää, että sen tavoitteen saavut-tamisen ehdot ja keinot tunnistetaan. Ne määräytyvät teon toteuttamisen olosuh-teista ja objektiivisista esineellisistä ehdoista eli operaatioista. Sama tavoitteelli-nen teko voidaan eri olosuhteissa toteuttaa erilaisin operaatioin, samoin kuin sama teko voi olla osana useassa eri toiminnassa. Kun tekoa toistetaan usein, se voi muuttua psykologisen automatisoitumisen tai välineiden kehittymisen kautta operaatioksi, joka ei edellytä tekijän tietoista tarkkaavaisuutta. Tekijä voi näin keskittyä laajempiin tavoitekokonaisuuksiin. (Leontjev 1977.) Esimerkiksi lehden toimittaja tekee taitto-ohjelmaa käyttäessään muutamalla ”hiiren klikkauksella” nykyään operaatioina asioita, jotka edellyttivät ennen asemoijan, latojan ja valo-kuvan kehittäjän tekoja.

Engeström on kehittänyt toiminnan käsitettä kehittävän työntutkimuksen teo-riakehykkeksi työyhteisöjen toiminnan muutoksen ja oppimisen tutkimiseen (En-geström 1987; 2002). Kulttuurihistoriallisen toiminnan teorian lähtökohtien poh-jalta inhimillinen toiminta nähdään kehittävässä työntutkimuksessa historialli-sesti kehittyvänä, materiaalisesti ja symbolisesti välittyneenä, moniäänisenä, pai-kallisena ja ristiriitaisena kokonaisuutena. Tätä kokonaisuutta käsitteellistää toi-mintajärjestelmän malli, jonka avulla voidaan analysoida tietyn yhteisön jonkin-asteisesti vakiintunutta toimintaa. Vakiintuneisuus näkyy siinä, että toimintaa varten on olemassa erityiset välineet, säännöt ja työnjako (ks. kuvio 1).



Kuvio 1. Toimintajärjestelmän malli (Engeström 2002, 47)

Toimintajärjestelmiin suuntautunut toiminnan tutkiminen ei ole yksilön psykologiaa, vaan siinä tarkastellaan yksilöiden ja kulttuuristen välineiden muodostamien järjestelmien suhteita institutionalisoituneissa ja kehittyvissä yhteiskunnallisissa käytännöissä. Toimintajärjestelmän analyysissa on johtavana ajatuksena jäljittää ja ymmärtää toiminnan kohteen kehitysdynamiikka. Se on suhteessa muutoksiin, jotka tapahtuvat yhteiskunnassa. Miettisen (2005) mukaan kohde tulisi ymmärtää sosiaalis-materiaalisena ilmiönä, heterogeenisten aineiden kasaantumana, joka on kiinteässä yhteydessä toimintaverkkoihin ja muuntuu erilaisissa yhteiskunnallisissa tilanteissa. Kehityksellisen dynamiikan tutkimisessa nojaututaan materialistisen dialektiikan periaatteisiin, jolloin tutkimus kohdistuu kehityksellisiin ristiriitoihin niiden historiallisessa yhteydessään (Iljenkov 1984). Ristiriita tulkitaan toiminnan analyysissa kehitystä eteenpäin vieväksi voimaksi (Engeström 2002).

Kuluneen vuosikymmenen ajan on kehittävässä työntutkimuksessa ollut painopiste monen eri toimintajärjestelmän yhteen kytkeytymisessä jaetun kohteen ja sen kokonaisuuden yhteydessä, jossa on sekä vakioituja että räätälöitäviä osia. Nämä kokonaisuudet vaativat lukuisten eri taustoja ja intressejä edustavien toimijoiden yhteistyötä, jossa kumppanuus on merkittävä elementti. Engeström (2004) esittää, että toimintaan on tullut uudenlainen historiallinen muoto, jota hän kutsuu yhteiskehittelyksi. Sen taustalla on toimintojen moninaisuus, erilaiset tietovarannot ja keskinäisten riippuvuuksien monimutkaisuus. Yhteiskehittelyn tehtävänä on tuottaa jaetun yhteisen kohteen jonkinasteista integrointia. Tämän erittelemistä varten on lähestymistavassa olemassa alustavia käsitteellisiä työkaluja, kuten moniorganisatorinen kenttä, verkko ja verkosto, elinkaari, rajavyöhyke ja rajanylitys sekä solmu (knotworking) (emt).

Myös koulua voidaan tarkastella toimintajärjestelmänä, joka on osajärjestelmä yhteiskunnallisen käytännön kokonaisjärjestelmässä. Toimintajärjestelmän avulla voidaan käsitteellisesti ymmärtää oppimistoiminnan välittynyt luonne,

jossa toiminnan kohteena on todellisuussuhteen muodostuminen. Oppimistoiminnan lähtökohtana on muuttuva yhteiskunnallinen käytäntö, jota ihmiset kollektiivisesti ja työnjaollisesti muokkaavat objektivoituun tietovarantoonsa tukeutuen ja sitä kartuttaen. Käytännön välittyneisyysaste tulee yhteiskunnan historiassa yhä monikerroksisemmaksi ja integroidummaksi useiden toiminnan lajien vuorovaikutuksessa. Kouluopetuksen kehityksessä syntyy ristiriitoja ja sisäisiä jännitteitä, jotka ilmentävät koulun ja yhteiskunnallisen käytännön suhteessa tapahtuneita muutoksia. Tämän tutkimuksen lähtöolettamuksena on, että koulun opetussuunnitelmaan vähitellen asemansa vakiinnuttanut yrittäjäyyskasvatus tuo näkyviin institutionaalisen koulutoiminnan keskeisen kehitysristiriidan, joka liittyy koulun ja yhteiskunnallisen käytännön suhteeseen ja kärjistyy, kun koulu avautuu yhä enemmän ulospäin yhteiskuntaan.

3.4 Haasteita yrittäjäyyskasvatuksen tutkimiselle

Olen tässä luvussa pyrkinyt hahmottamaan, kuinka koulun avautumista yhteiskuntaan voidaan kasvatustieteessä käsitteellistää. Kasvatustieteessä on koulun avautumista koskeva empiirinen tutkimus kohdistunut oppimiseen, jossa koulun konteksti ja koulun ulkopuolella oleva konteksti kytkeytyvät toisiinsa. Aihepiiriä käsittelevän tutkimuksen kirjallisuuskatsauksessa Rajala ym. (2015) toteavat, että tutkimus edustaa uutta suuntaa koulukasvatuksen teorian kehittämisessä. Katsaukseen sisältyvissä tutkimuksissa kirjoittajat tunnistavat kolme erilaista intressiä tai lähtökohtaa (rationale). Ensimmäinen ja määrällisesti hallitsevin lähtökohta on edistää koulutuksellista tasa-arvoa ja inklusiota. Tämä lähtökohta esiintyy erityisesti monikulttuurisissa konteksteissa tehdyissä tutkimuksissa. Toinen lähtökohta liittyy 21. vuosisadan osaamisvaatimuksiin, jotka edellyttävät vankkaa käytäntölähtöistä oppiaineiden käsitteiden hallintaa sekä luovaa ja tuotettavaa oppimista. Kolmas lähtökohta on oppijan toimijuuden ja identiteetin vahvistaminen. Rajala ym. (emt.) suuntaavat katsauksessaan huomion siihen, mitä pedagogisia käytäntöjä ja välineitä tutkimuksissa nousi esille välineinä, joilla koulun konteksti ja koulun ulkopuolinen konteksti liitetään toisiinsa. Keskeisenä olivat käytännöt, joilla oppilaiden arkitieto ja eri ympäristöjen tietovarannot siirtyivät oppilaiden kautta kouluun tai opettajien kautta osaksi koulun oppimistapah-tumaa (esimerkiksi oppilaiden luokse opettajien tekemien kotikäyntien välityksellä). Toisena keskeisenä välittäjänä tutkimuksissa oli uusi digitaalinen teknologia. Se oli useissa tarkastelluissa tutkimuksissa sekä oppilaiden että opettajien väline, jolla koulussa tapahtuva oppiminen yhdistyi ulkopuolisen kontekstin kanssa, samoin kuin se oli väline oppilaiden oman toimijuuden vahvistamiseen.

Omassa tutkimuksessani koulun ja sen ulkopuolella olevan todellisuuden toisiinsa kytkeemisessä on välittävänä välineenä oppimisessa erityinen toiminnallinen kokonaisuus. Se on käytäntö, joka kokoaa yhteiseen toimintaan koulun ja pai-

kallisen yhteisön eri toimijatahot asiantuntijuuksineen ja suuntautuu yrittäjämäiseen toimintaan koulun ulkopuolella. Vaikka luvussa tarkastelemani teoreettiset lähtökohdat suuntaavat käsillä olevan tutkimuksen intressiä ja kysymyksiä ja antavat viitekehyksen tulosten tulkinnalle, ne ei vielä sellaisenaan anna tutkijalle välineitä empiirisen tutkimuksen toteuttamiseen. Ekspansiivisen teorian yhteydessä nousi esille tutkimuksen metodologiaa ja analyysiyksikön valintaa koskeva näkökulma, kun tutkitaan uudenlaisten oppimisympäristöjen merkitystä koulun muutoksessa (Engeström 2009). Jos pyritään analysoimaan toiminnan dynamiikkaa, tutkimuksen analyysiyksiköksi tulisi ottaa annetun ympäristön tai informaatiota prosessoivan yksilön asemesta konkreettinen ja historiallinen, yhteiskunnallisesti välittynyt toimintajärjestelmä. Omassa tutkimuksessani, jossa aineisto on kerätty yrittäjyyskasvatuksen käytännöstä, joka on tapahtunut toisen asteen yleissivistävässä koulussa ja koulun institutionaaliset rajat ylittävässä toimintaympäristössä, on kyse uudenlaisesta oppimisympäristöstä. Tarkastelen seuraavassa luvussa tutkimukseni metodologisia lähtökohtia ja ratkaisuja, kun uudenlaista oppimisympäristöä tutkitaan käyttäen analyysiyksikkönä toimintajärjestelmää.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Esittelen tässä luvussa aluksi tutkimukseni yleisen strategian, joka on kvalitatiivinen tapaustutkimus (4.1). Sen jälkeen seuraa tutkimukseni aineiston esittely (4.2) sekä tutkimukseni metodologian tarkastelu (4.3). Metodologiset ratkaisut ovat syntyneet aineiston ja kulttuurihistoriallisen toiminnan teorian vuoropuhelussa. Luvun päätteeksi esittelen tutkimuskysymykset (4.4). Tutkimuksen analyysimenetelmiä käsittelen analyysien yhteydessä myöhemmissä luvuissa, joissa esitän aineiston analyysit ja niiden tulokset.

4.1 Kvalitatiivinen tapaustutkimus

Tapaustutkimus (case study research) on tutkimusstrategiana väljästi määrittyvä, ja sitä voidaan toteuttaa monella tavalla. Lähtökohtana on, että tutkimuksen kohteena on yksittäinen ilmiö tai yksilö rajattuna kokonaisuutena (tapauksena) ja että tutkimuksessa käytetään monipuolisia ja eri menetelmillä hankittuja aineistoja. Ilmiön kokonaisuus sellaisenaan ei kuitenkaan vielä muodosta tapausta, vaan tutkijan tulee kertoa, minkä asian tai analyyttisen väitteen tapauksena ilmiötä tutkitaan. Tapaukseen tarvitaan siten sekä kokonaisuus ("subject") että tutkijan fokus ("analytical frame" tai "object") tähän aiheeseen (Thomas 2011). Strategiana tapaustutkimus voi kohdistua joko yhteen tapaukseen tai pieneen joukkoon tapauksia (multiple case study) (Yin 2003).

Tapaustutkimuksen tavoitteena on tutkia rajattua kokonaisuutta syvällisesti (Yin 2003). Strategialla ei pyritä selittämään ilmiötä, testaamaan hypoteeseja tai tekemään ennusteita, vaan tavoitteena on tutkimuskohteen ominaispiirteiden systemaattinen, tarkka ja analyyttinen kuvaus (Anttila 1996; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2002; Yin 1994). Tämä tarkoittaa sitä, että yksittäistapauksia pyritään tutkimaan luonnollisessa ympäristössään. Tutkimus hakee tietoa tutkittavan ilmiön mekanismeista, prosesseista ja sisäisistä lainalaisuuksista sellaisella tavalla, että tutkimuksen tuloksilla voidaan osoittaa olevan laajempaa sosiokulttuurista merkitystä ja siten jonkinasteista yleistettävyyttä tai siirrettävyyttä. (Cohen, Manion & Morrison 2000.) Tapaustutkimusta on käytetty strategiana monella eri tieteenalalla, niin kasvatustieteissä, kauppatieteissä ja oikeustieteissä kuin sosiologiassa ja psykologiassakin. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2002; Saarela-Kinnunen & Eskola 2001; Yin 1994.)

Laadulliselle tapaustutkimukselle on tyypillistä kokonaisvaltainen tiedon hankinta tiedon eri lähteitä käyttäen. Aineistonkeruussa käytetään usein myös ihmistä instrumenttina, jolloin laadullisten menetelmien käyttö perustuu siihen, että tutkittavien näkökulmat ja äänet pyritään tuomaan esille. Siten kohdejoukko

valikoituu tarkoituksenmukaisesti tapauksen mukaan eikä satunnaisesti. Aineistonkeruu ja tutkimussuunnitelma muotoutuvat tutkimuksen edetessä. Tällöin tutkimusta toteutetaan joustavasti, suunnitelmia muokataan prosessin etenemisen ja olosuhteiden mukaan ja aineistoja tulkitaan ainutlaatuisina. Laadullinen tutkimusprosessi etenee spiraalimaisesti ja tutkimusta voi verrata väripalettiin: jokainen tutkija tekee oman tutkimuksensa ja sekoittaa värit omalla ainutlaatuisella tavallaan, jolloin hän voi antaa myös nimen omalle metodilleen ja metodien kirjo kasvaa. (Hirsjärvi ym. 2002.)

Tutkimukseni on toteutettu lukiossa, jonka opetussuunnitelmaan vuodesta 1994 on sisältynyt yrittäjyyskasvatusta kahtena vapaavalintaisena kurssina. Tutkimukseni tapauksena on toisen kurssin, messukurssin, kokonaisuus, jota tutkin koulutoiminnan ja yhteiskunnan suhteen näkökulmasta. Olen kerännyt tapauksesta aineistoa useita eri menetelmiä käyttäen.

4.2 Tutkimusaineisto

Tutkimani koulu valikoitui tutkimukseeni siksi, että yrittäjyyskasvatusta opetettiin koulussa paitsi opiskeltavien tekstien avulla perinteisesti myös harjoittamalla oppilaiden kanssa yrittäjyyttä. Lisäksi toiminnalla oli jatkuvuutta. Koulussa tapahtuvan, lähinnä viestintään liittyvän yritystoiminnan ohella lukion opetussuunnitelmassa on ollut vuodesta 1994 lähtien valinnaisena kurssina niin sanottu ”messukurssi”. Kurssin sisältönä on, että oppilaat järjestävät kunnalliset yritysmessut. Messukurssi poikkeaa opetuksen perinteisestä ajallisesta rytmistä siten, että vaikka se on kurssin valinneiden oppilaiden toisen lukiovuoden lukujärjestyksessä, sen tapahtumat alkavat ensimmäisen lukiovuoden keväällä, itse messutapahtuma on toisen lukiovuoden syksyllä ja viimeiset tapahtumat toteutuvat toisen lukiovuoden keväällä. Aineistonkeruu kohdistui etnografisesti tähän kurssikokonaisuuteen koulussa. Tutkimuksen empiirisen aineiston on kerännyt väitöstudiumin tekijä.

Aloitin aineistonkeruun etnografisesti tallentamalla tapahtumia messukurssin alkuvaiheen toiminnasta ja haastatteleamalla oppilaita, opettajia ja rehtoria toiminnan yhteydessä. Suuntasin aineistonkeruun koulun ulkopuolelle toiminnan muihin tahoihin, kuten kunnallisiin päättäjiin, paikallisiin yrittäjiin ja kuntalaisiin, sitä mukaa kuin nämä tulivat aineistonkeruussa esille. Messupäivänä ja sitä edeltävänä valmistelupäivänä keskustelin paikalla olleiden oppilaiden, entisten oppilaiden, vanhempien ja näytteilleasettajien kanssa jäsentääkseni kenttämistiinpanoilla ja videotallenteilla messutapahtumaa. Aineistonkeruun aikana vuosina 2004–2009 ei koulussa tapahtunut henkilövaihdoksia.

Tutkimusaineisto koostuu kaikkiaan viidenlaisesta aineistosta:

- koulua koskevat dokumentit
- osallistuvan havainnoinnin aineisto
- transkriptit video- ja ääninauhoitettusta aineistosta
- oppilaiden kirjoittamat tekstidokumentit
- haastatteluaineisto

Keräsin dokumenttiaineistoa koulun perustamisasiakirjoista, kunnan historiikista sekä koulun kehittäjäopettajien kirjoittamista artikkeleista. Aineistoa sain koulun ylläpitäjältä, paikalliskirjastosta ja kansallisarkistosta.

Osallistuva havainnointi kohdistui koululla ja messupaikalla tekemiini havaintoihin ja käytäväkeskusteluihin. Vierailin tutkimuskunnassa kahtenatoista päivänä. Lisäksi havaintoja kerrytti lauantaisesta leipomapäivästä taltioitu videotallenne ja prosessin aikana vaihdetut sähköpostit. Seurasin, videoin sekä ääninauhoin oppilaiden järjestämiä kokouksia sekä osallistuin harkintani mukaan kysymyksiä esittäen kokouskeskusteluihin ja messutapahtumaan. Kaksi suunnittelukokousta toteutettiin videoneuvottelulaitteiden avulla tutkijan ja koulun välillä. Päivän kestävässä messutapahtumassa tein muistiinpanoja, haastattelin ja keskustelin messukurssilaisten ja messuvieraiden kanssa. Messupäivänä olin tutkijana, messuvieraana ja oppilaan haastateltavana.

Messupäivän jälkeen oppilaat saivat tehtäväksi kirjoittaa messukokemuksiin pohjauvan raportin. Raportit kuuluivat osana kurssin arviointiin ja ne toimitettiin sähköisesti myös tutkijalle. Raportit sai kirjoittaa vapaasti, mutta kirjoittamisen tueksi tehtävää ohjeistettiin jokaiselle jaettavalla monisteella (liite 2).

Aineistoon sisältyy etnografisessa kenttätöyssä tehtyjen pienoishaastattelujen lisäksi myös etukäteen sovittuja avoimia haastatteluja, jotka toteutettiin keskustelunomaisesti haastateltavan ja tutkijan välillä ilman strukturoitua tai puolistrukturoitua haastattelulomaketta. (Eskola & Suoranta 2005.) Olin miettinyt messuihin ja yrittäjyyskasvatukseen liittyviä keskusteluteemoja etukäteen ja myös haastateltavat toivat omia avauksia esille. Haastateltavina olivat koulun rehtori, kaksi paikallista yrittäjää, yrittäjäjärjestön puheenjohtaja sekä vanhempi lehtori, joka oli toiminut koulussa opettajana ja yhteistyökumppanina sen perustamisesta lähtien. Haastattelut ajoittuivat messujen aikaan lukuvuodelle 2004–2005, paitsi kehittäjäopettajan haastattelu suoritettiin vuonna 2009. Haastattelut ääninauhoitettiin.

Videotallenteista tehdyt transkriptit sisältävät oppilaiden järjestämät messujen suunnittelukokoukset, tutkijan järjestämän messukurssiin osallistuvien opettajien kokouksen, oppilaiden ja tutkijan sopiman arviointikokouksen, seuraavan vuoden messukurssin valinneille oppilaille järjestetyn tutorointikokouksen sekä koulun ja paikallisyhteisön toimijoille suunnatun ”tulevaisuusfoorumin”. Interventio, jota kutsuin ”tulevaisuusfoorumiksi”, oli moniääninen keskustelu koulun

tulevaisuudesta. Käytin intervention toteuttamiseen historia-aineistoa samoin kuin haastatteluja niin kutsutun peiliaineiston tapaan (Engeström 2004). Foorumin aineistossa on mukana edustus kunnan johdosta, kunnan taloushallinnosta, kunnan sivistystoimesta, yrittäjistä, koulun johdosta, opettajakunnasta, vanhemmista, oppilaista, seurakunnasta sekä kunnan luottamusmiehistä.

Olen koonnut keräämäni aineiston taulukkoon 3, josta käy ilmi aineiston tyyppi, sisältö ja määrä.

Taulukko 3. Aineisto ja sen kerääminen

Aineistotyyppi	Aineiston sisältö	Määrä
1) Dokumentit	Koulun perustamisasiakirjoja ja historialähteitä (ks. Kirjallisuus)	
2) Etnografinen aineisto	1) Kenttämuistiinpanot koulussa ja messupaikalla havainnoista ja käytäväkeskusteluista 2) Videotallenteita ja niistä tehtyjä muistiinpanoja: Leipomispäivä 19.9.2004, messuaatto 1.10. ja messupäivä 2.10 oppilaiden keskinäinen arviointikokous 4.10. 3) Sähköpostien vaihto	
3) Transkriptit video- tai ääninauhoitetusta aineistosta	1) Messujen suunnittelukokoukset (23.8., 30.8., 9.9., 13.9.2004) litteroitu valikoiduista osista 2) Opettajakokous 1.10.2004 3) Arviointikokous 13.12.2004 4) Tutorointikokous 19.4.2005 5) Tulevaisuusfoorumi 8.10.2007	4 kpl á 3 t 30 min 3 t 2 t 2 t
4) Tekstidokumentit	Oppilaiden messuraportit	11 kpl
5) Haastatteluaineisto	Rehtorin haastattelu (13.12.2004, 18.4.2005) Yrittäjien haastattelut (18.4.2004, 24.9.2005) Kehittäjäopettajan haastattelu (27.11.2009)	1 kpl 1 t 2 kpl á 1 t 1 kpl 30 min 1 kpl 2 t

Aloitin aineistonkeruun etnografisesti tallentamalla tapahtumia messukurssin toiminnasta ja haastatteleamalla oppilaita, opettajia ja rehtoria toiminnan yhteydessä. Suuntasin aineistonkeruun koulun ulkopuolelle toiminnan muihin tahoihin, kuten kunnallisiin päättäjiin, paikallisiin yrittäjiin ja kuntalaisiin, sitä mukaa kuin nämä tulivat aineistonkeruussa esille. Messupäivänä ja sitä edeltävänä valmistelupäivänä keskustelin paikalla olleiden oppilaiden, entisten oppilaiden, vanhempien ja näytteilleasettajien kanssa jäsentääkseni kenttämuistiinpanoilla ja videotallenteilla messutapahtumaa.

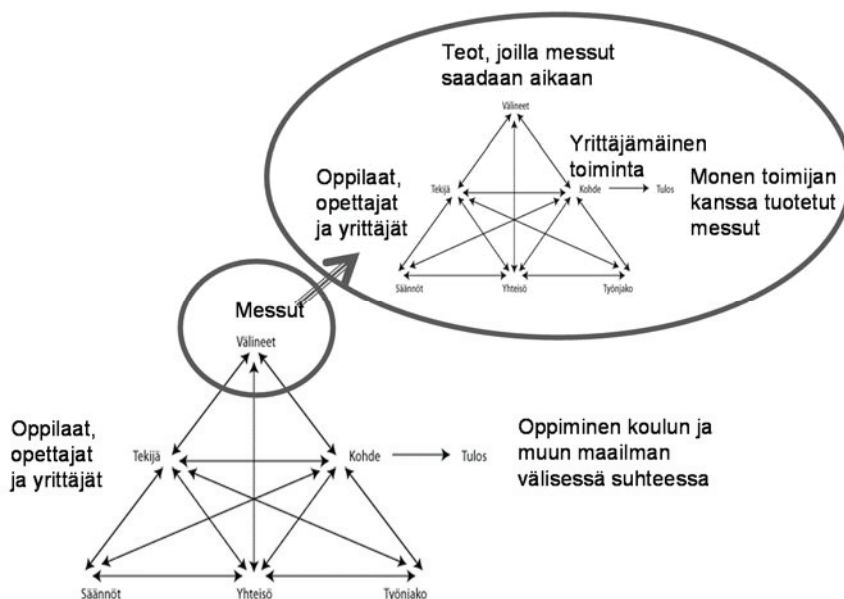
4.3 Tutkimuksen metodologia

Aineiston analyysin tavoitteena oli tutkia messukurssia eli yrittäjyyskasvatuksen toiminta- ja oppilaslähtöistä opetusta kokonaisuutena pyrkien tapaustutkimuksen strategiaa noudattaen käyttämään eri menetelmillä keräämääni aineistoa monipuolisesti ja monitasoisesti. Yin (2003) kiinnittää huomiota siihen, että tapaustutkimuksen sovelluksissa tutkijat alkavat liian usein tutkia aineistoa ilman, että heillä on ajatuksia siitä, kuinka he sitä analysoivat tapauksensa näkökulmasta (ks. myös Thomas 2011). Hän suosittelee, että tutkija kehittelisi analyysia varten analyysikehikon osana tapaustutkimuksen protokollaa. Eri menetelmillä kerätyn aineistoni kokonaisuus käynnistikin pohdinnan yhtenäisen analyysin kehittämiseksi sen jälkeen, kun olin tehnyt erilaisia aineistokohtaisia kokeiluja aineiston analysoimiseksi. Kun kuljin edestakaisin aineiston ja kulttuurihistoriallisen toiminnan teorian välillä, analyysikehikon metodologiset lähtökohdat alkoivat muotoutua. Kasvatustieteellisessä tutkimuksessa ei useinkaan tehdä eroa menetelmän ja metodologian välillä (kasvatustieteellisestä toimintatutkimuksesta, ks. Noffke 2009). Tässä tutkimuksessa metodologialla tarkoitetaan sekä teorian roolia että analyysin keinoja, jotka yhdessä luonnostelevat sitä, kuinka tutkija etenee käsittellessään erilaisilla menetelmillä keräämäänsä aineistoa (emt.).

Tutkimukseni analyysikehikon perusajatuksena on tulkita tutkimaani tapausta (messukurssin kokonaisuutta) toimintajärjestelmän (ks. kuvio 2 s. 32) mallin avulla siten, että messut on koulun pedagoginen väline toteuttaa yrittäjyyskasvatusta toiminta- ja oppilaslähtöisesti. Kyseessä on kuitenkin erityislaatuinen väline koulun kontekstissa, koska se käynnistää toimintaa ja toteutuu itse toimintana. Messut voidaan tällöin käsitteellistää välittäväksi toiminnaksi (käytännöksi), johon toimijat osallistuvat toimintaa paikallisesti tulkiten ja sitä tuottaen. Tällöin tarkastelen messukurssia yhtäältä koulun toimintajärjestelmässä yrittäjyyskasvatuksen välineenä ja toisaalta tarkastelen tätä välinettä itseään messutoimintana, jonka kohteena on 'yrittäjämäisen toiminnan aikaansaaminen' (vrt. Kyrö 2008). Lisäksi messutoiminta käsittää subjektin, messujen aikaansaamisen välineet sekä oman lähihistoriansa koulussa työnjakoineen ja sääntöineen.

Analyysikehikkoni taustalla on Ritva Engeströmin (1999; 2014b) ehdottama metodologia, joka nostaa toiminnan teoriaan perustuvassa laadullisessa tutkimuksessa kyseisen teorian järjestelmäkäsitteen rinnalle vahvemmin prosessin ja tilanteisen kontekstin käsitteet. Toimintajärjestelmä tarjoaa analyysiyksikkönä mahdollisuuden erotella mitä erilaisempia konteksteja toisistaan toiminnan kohteen perusteella. Järjestelmää voi Engeströmin mukaan tulkita metodologisesti kuitenkin myös avoimena siten, että toiminnan kohde ei ole annettu, vaan se voi rakentua monista merkityksistä ihmisten yhteisessä paikallisessa toiminnassa (Engeström, R. 2002). Tämä tulkinta tulee keskeiseksi erityisesti silloin, kun toiminnan subjekti on sosiaalisten tai institutionaalisten suhteiden välityksellä ra-

kentuva yhteistoiminnallinen tekijä. Käytän oman aineistoni käsittelyssä tätä analyttistä lähestymistapaa, jossa Engeström hyödyntää myös tulkinnallista paradigmaa ja jota hän kutsuu toiminnan teorian mikroanalyyksiksi (ks. myös Korvela 2003; Poikela 2010; Ylisassi 2009). Tällöin pidän avoimena ja tutkin sitä, miten messutoiminnan kohde rakentuu käytännössä ja mitä yrittäjämäisen toiminnan aikaansaaminen on aineistolähtöisen tarkastelun tuloksena. Kuvio 2 esittää, kuinka toimintajärjestelmää käytetään analyysiyksikkönä tässä tutkimuksessa, joka kohdistuu uudelleenlaiseen oppimisympäristöön mutta analysoi tapahtumia toiminnan viitekehyksessä. Kuvio mallintaa sitä, kuinka, koulutoiminnan välineenä on erityinen pedagoginen käytäntö, jota tutkitaan toimintana, joka rakentuu koulun ja sen ulkopuolella olevan todellisuuden kontekstien rajapinnalla.



Kuvio 2. Välittävä käytäntö (messut) koulutoiminnan pedagogisena välineenä

Empiirinen tutkimukseni kohdistuu kuvassa 2 esitettyyn 2. kolmioon, joka avaa messut tutkimuskohteeksi ja suuntaa analyysin toimintajärjestelmän elementteihin, niiden suhteisiin ja uudenlaisten sosiaalisten prosessien dynamiikkaan. Koska messutoiminnan tekijää tarkastellaan tutkimuksessani tilanteisten ja paikallisesti tuotettujen sosiaalisten suhteiden avulla, on 2. kolmiossa välineenä teot (yksittäisten materiaalien tai symbolisten artefaktien sijaan), jotka muodostuvat toimijoille merkityksellisistä valinnoista, tulkinnoista ja moninaisista käytännöistä. Tutkimukseni koostuu neljästä analyysistä, jotka osittain johtivat toisiinsa ja informoivat toisiaan analyysikehikon antamassa viitekehyksessä. Jokaisella

analyysillä on logiikkansa ja ideansa, joka ammentaa kulttuurihistoriallisen toiminnan teorian tutkimuksissa käytetyistä analyysivälineistä. Analyysit ovat messukurssin historiallinen analyysi, messutoiminnan analyysi tekojen avulla (messutoiminnan välineen näkökulma), rajakohteen analyysi sekä kohteeseen kohdistuvan intervention analyysi. Tarkastelen seuraavassa analyysien lähtökohtia yksityiskohtaisemmin.

1) Toiminnan teorian tutkimuksissa on keskeinen lähtökohta, että muodostetaan ymmärrys tutkittavan toiminnan historiasta ja tutkittavan ilmiön alkupe-
räästä. Kohdistin ensimmäisen analyysini messukurssin historiaan koulussa (luku 5), mikä auttoi myös itseäni etnografisen aineiston kerääjänä orientoitumaan koulun tapahtumiin ja keskusteluihin. Historia-analyysiin ei toiminnan teoriassa ole menetelmällisesti yhtä valmista tapaa, vaan analyysin roolina on yleensä pal-
vella aktuaaliempiirisen aineiston analyysia, esimerkiksi toimia siinä löydettyjen toiminnan häiriöiden tulkinnan perustana tuomalla esiin kehityksen ristiriitoja. Omana intressinäni oli saada historiallisen näkökulman avulla informaatiota siitä, kuinka koulun avautuminen ulos yhteiskuntaan oli saanut alkunsa sekä mitä mahdollisia ristiriitoja nykyinen messutoiminta kantaa sisällään ja uudenlaisen toiminnan ituna.

2) Etnografisen aineistonkeruun yhteydessä tutkimani messukurssi näyttäytyi yhä enemmän itse moninaisena toiminnallisena kokonaisuutena. Paljolti histori-
allisen analyysini edetessä aloin hahmottaa messuja pedagogisena välineenä, joka luo koulun ja muun maailman välisiä oppimisprosesseja ja jolla on samalla oma haasteellinen kokoonpanonsa tai arkkitehtuurinsa, jossa erilaiset sosiaaliset pro-
sessit, tietovarannot, materiaalit ja niiden välineet, tietotekniikka ja tekemällä op-
piminen kietoutuivat yhteen. Koska oppimisen ja opettamisen uudenlaiset väli-
neet osittain muotoutuivat meneillään olevassa messutoiminnassa, tutkimuksen haasteeksi tuli analysoida sitä, miten oppilaat ja opettajat tuottavat messutoimin-
taa.

Koulun avautuessa yhteiskuntaan messuihin sisältyy mahdollisuus oppimis-
toiminnan kohteen laajentumiseen, mikä tuo mukanaan uudenlaisten tekojen ja tavoitteiden varantoja. Kohdistin empiirisen huomioni tekoihin, jotka rakentuivat käytännössä välineellisesti ja yhteistoiminnallisesti. Tekojen analyysi tuo esille ja havaittavaksi muotoutumassa olevan toiminnan tilanteessa syntyviä ratkaisuja ja erilaisia kulttuurisia odotuksia ja tulkintoja (Engeström, R. 2002; 2014b). Eritte-
lemällä ja kuvaamalla tekoja, joilla yrittäjämäinen toiminta saatiin messujen muo-
dossa aineistossani aikaan, pyrin muodostamaan messutoimintaa koskevan koko-
naiskuvan ja sitä koskevan ymmärryksen (luku 6). Oletuksenani on, että tekojen analyysi antaa mahdollisuuden pohtia toiminnan kontekstissa syntyneiden oppi-
misprosessien luonnetta sekä oppimisen ja opettamisen uudenlaisia välineitä tai niiden esimuotoja (ituja).

3) Laajentuvien oppimisympäristöjen luominen edellyttää oppilaiden ja opet-
tajien yhteistyötä erilaisten toimijoiden kanssa. Aineistonkeruussa kävi jo ilmi,

että tämä yhteistyö tuo perinteiseen opettajalähtöiseen koulutoimintaan uudenlaisia sosiaalisia prosesseja osaksi itse oppimistoimintaa. Toiminnan teoriaan nojaavissa tutkimuksissa on käytetty eri toimintajärjestelmien kohtaamisen analyysissä rajakohteen käsitettä ja siihen liittyvää rajavyöhykkeen ja rajanylitysten terminologiaa (Lambert 1999; Tuomi-Gröhn & Engeström 2001). Tutkimukset ovat koskeneet erityisesti ammattikorkeakoulun opetuksen kehittämistä koulun ja työn rajavyöhykkeellä ”kehittävän transferin” viitekehyksessä. Metodologisesti syvennän messutoiminnan tekojen analyysia tutkimalla toiminnassa ilmenevää yhteistyötä rajakohteen käsitteen avulla.

Määritelmän mukaan rajakohde toimii yhteistyön välineenä toiminnassa, jossa kohde on kehkeytymässä eikä siten ole sisällöltään valmiina toimijoiden tiedossa (Star & Griesemer 1989). Tällaisena kehkeytyvänä kohteena koulun näkökulmasta (ja laajemmin koulutuspolitiikan näkökulmasta) voidaan myös pitää yrittäjämäisen toiminnan aikaansaamista. Rajakohteet ovat avainasemassa, kun toisiaan leikkaavien ”sosiaalisten maailmojen” välillä ylläpidetään yhtenäisyyttä ilman, että toimijoiden antamat merkitykset toiminnalle ovat yhteneviä tai että toiminnassa vallitsee ”konsensus” (Star 2010). Tutkimuksessani messutoimintaa voidaan tarkastella rajakohteena (yhteisöllisenä välineenä), joka kokoaa yhteen koulun, kuntalaiset ja yrittäjät samalla, kun se saa aikaan uudenlaista koulutoimintaa, jossa ylitetään koulun ja sen ulkopuolisen maailman välisiä rajoja. Rajakohde antaa siten mahdollisuuden tutkia monen eri toimintajärjestelmän muodostamaa messutoiminnan ”subjektia”, joka on eri taustoja ja intressejä sisällään kantava merkitysyhteisö ja jonka itsensä rakentuminen edellyttää sosiaalisia prosesseja ja toiminnan muodollisista rakenteista ammentavaa ja niitä muokkaavaa yhteistyötä. Tutkin tätä dynamiikkaa empiirisesti (luku 7) kohdistamalla analyysini erityisesti siihen, mitä mahdollisia jännitteitä ja ristiriitoja merkitysten ja intressien kohtaamisessa syntyy, kun toimitaan koulun toimintajärjestelmän kontekstissa.

4) Toimintaa luonnehditaan toiminnan teoriassa moniäänisenä paikallisena ja ristiriitaisena kokonaisuutena, jolla on menneisyys, nykyisyys ja tulevaisuus. Keskeinen käsite toiminnan teoriassa on ”lähikehityksen vyöhyke”, joka antaa tutkimukselle interventioihin perustuvan luonteen. Kehittävässä työntutkimuksessa interventioissa analysoidaan toiminnan ristiriitoja ja pyritään niiden ratkaisemisen avulla toiminnan uusien muotojen kehittämiseen. Tutkimukseni ei sisällä ekspansiivisen oppimisen sykliä, joka osallistaa työyhteisön jäsenet yhteiskehittelyyn tutkijan kanssa. Käytin tutkimuksessani kuitenkin hyväkseni kehittävän työntutkimuksen ajatusta interventiosta. Tällöin tutkija rakentaa tiedontuottamiselle välittyneitä prosesseja, kuten aineistolähtöisen peilin, tai ohjaa osallistujia tietynlaisten analyysivälineiden käyttöön (Engeström 2002). Aineistonkeruussa osallistuin osaan tallentamieni tapahtumien keskusteluista esittämällä kysymyksiä, jotka olin rakentanut toiminnan teorian käsitteiden pohjalta tai siihen mennessä keräämäni aineiston informoimana. Järjestin myös paikallisen yhteisön jäsenille

tapahtuman, jota kutsuin ”Tulevaisuusfoorumiksi”. Sen tarkoituksena oli keskustella ja neuvotella messutoiminnan tulevaisuudesta ja ideoida tulevaa toimintaa tutkimusaineistosta tekemieni nykytoiminnan ristiriitoja käsittelevien alustavien analyysieni pohjalta.

Tutkimukseni neljäs analyysi (luku 8) viittaa myös yhteiskehittelyyn, jonka kontekstissa tulkitsen Tulevaisuusfoorumia tiedontuottamisen erityisenä yhteistyön välineenä, joka tuottaa tietoa, jota luonnehditaan yhteiskehittelyssä dialogiseksi (Engeström 2004). Yhteiskehittely on historiallisesti uusi toiminnan muoto, jonka taustalla on muun muassa toimintojen moninaisuus, erilaiset tietovarannot ja keskinäisten riippuvuuksien monimutkaisuus. Kun yhteiskehittelyn tehtävänä on tuottaa yhteisen kohteen jonkinasteista integrointia, niin empiirisen tutkimuksen haasteena on selvittää, ”millaista ja minkä asteista” tämä integrointi nykytilanteessa on tai sen tulisi olla (emt. 83).

Olen edellä esittänyt oman tutkimukseni metodologisen tulkinnan toimintajärjestelmästä analyysiyksikkönä silloin, kun toiminnan kohde rakentuu monista merkityksistä ihmisten yhteisessä toiminnassa.

4.4 Tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen lähtöolettamuksena on, että koulun opetussuunnitelmaan vähitellen asemansa vakiinnuttanut yrittäjyyskasvatus kärjistää oppimistoiminnan historiallista kehitysristiriitaa koulun avautuessa sen kautta yhteiskuntaan. Ristiriita muodostuu siitä, että koulu pyrkii valmistamaan oppilaita elämäänsä käyttäen sellaisia opetuskäytäntöjä, jotka irrottavat oppilaat ympäröivän yhteiskunnan elämästä, tiedon käytön aidoista ympäristöistä (Miettinen & Peisa 2002). Lukio, joka on ottanut opetussuunnitelmaansa yrittäjyyskasvatuksen ja toteuttaa sitä tavalla, jossa välineenä oppimisessa on yhteiskunnallinen käytäntö (messut), tarjoaa mahdollisuuden tutkia tätä ristiriitaa ja uudenlaisen oppimistoiminnan mahdollisuuksia ja edellytyksiä. Edellä esittämäni analyysikehikon ja analyysivälineiden pohjalta muotoilen empiiriselle tutkimukselleni seuraavat tutkimuskysymykset:

1. Miten paikkakunnalla rakennettiin tai rakentui koulun ja yhteiskunnan suhde sekä miksi ja miten messukurssi syntyi?
2. Mitä on messutoiminta ja minkälaista uutta oppimista se sisältää?
3. Mitä on opettajien, oppilaiden ja koulun ulkopuolisten toimijoiden välinen kumppanuus ja messutoiminnan sisäinen dynamiikka?
4. Mitä ”tulevaisuusfoorumi” tuotti yrittäjyyskasvatuksen kehittämisen näkökulmasta?

Messukurssia käsittelevien empiiristen analyysien tulosten pohjalta tarkastelen tutkimukseni johtopäätöksissä (luku 9) yrittäjyyskasvatusta luvussa 3 esittämäni oppimistoiminnan teorian haasteiden näkökulmasta.

5 LUKION HISTORIALLINEN ANALYYSI

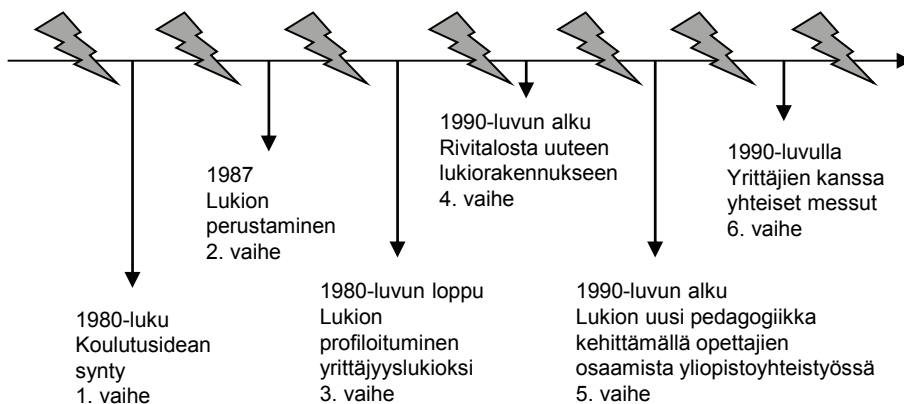
Toiminnan teoria suuntaa tutkimaan toimintaa historiallisena ilmiönä ja ajallisena jatkumona, jossa nykyinen toiminta kantaa menneen ajan kulkua ja tapahtumia ja sisältää tulevan ajan mahdollisuuksia ja odotuksia. Analyysi kohdistuu tutkittavana olevan toiminnan kehityssykliin pikemminkin kuin sen historiaan historiallisen tutkimuksen merkityksessä. Kehittävässä työntutkimuksessa on historiallista analyysia tehty tiettyjen teoreettisten käsitteiden avulla, jolloin ei hukuta historiallisten yksityiskohtien runsauteen ja monissa eri lähteissä esitettyihin tulkintoihin (Engeström 2002). Olennaista on syklin alun, toiminnan käynnistymisen tunnistaminen ja syklin kehityksen tarkastelu toiminnan nykytilaan saakka. Uuden toiminnan ei nähdä syntyvän mystisesti tyhjästä, vaan kehityssyklin analyysi alkaa yleensä vakiintuneen toimintatavan jonkinasteisesta häiriintymisestä. Uuden toiminnan käynnistyminen alkaa siten aikaisemman toiminnan sisällä, ratkaisuksi kehityksen tuomiin ristiriitoihin.

Kehittävässä työntutkimuksessa on tapana tehdä ero teorialhistoriallisen ja kohdehistoriallisen analyysin välillä ja korostaa näiden molempien merkitystä. Olen edellä tarkastellut yrittäjyyskasvatustutkimuksen sekä koulun ja yhteiskunnan suhteen teoreettista keskustelua (luvut 2 ja 3). Kohdehistoriallinen analyysi viittaa tutkittavan toiminnan kehitysvaiheiden ja -ristiriitojen jäljittämiseen ennen muuta toiminnan kohteen kehityksen valossa. Jos työ- tai muussa yhteisössä on monta toimijaryhmää, analyysi on yleensä tehty eri ryhmien näkökulmasta ja toisiaan täydentävien historia-analyysien pohjalta on tarkasteltu yhteisen kohteen kehitystä (Engeström 2002). Tutkimusintressinäni on analysoida koulun ja paikallisen yhteisön yhdessä muodostamaa kehityssykliä ja siten mennä yksittäisen toimintajärjestelmän (koulun) ulkopuolelle. Toteutan oman analyysini siten, että jäljitän paikallisyhteisön eri toimijoita ja koulua yhdistävän kohteen kehitystä ilman, että spesifioin yhdistävän kohteen erillisiä toimintajärjestelmiä. Pyrin tunnistamaan kehkeytyvän kohteen kehityksellisiä ristiriitoja ja niihin luotuja ratkaisuja tai yrityksiä vastata ristiriitoihin.

Analyysini perustuu pääasiassa haastatteluaineistoon, joka on aineistona luonteeltaan kerronnallista ja jossa paikalliset toimijat kertovat koulun tapahtumista ja tulkitsevat niitä. Haastateltavat ovat koulun rehtori (tutkimuksen ajan-kohtana), joka kuului koulun niin sanottuihin kehittäjäopettajiin silloin, kun mesukurssin historiaa luotiin; toinen haastateltava on niin ikään silloinen kehittäjäopettaja, joka oli tutkimuksen aikaan eläkkeellä oleva lehtori. Aineisto sisältää myös koulun historiaa koskevia tekstidokumentteja, jotka täydentävät kerronnallista aineistoa. Käytän apunani toimintajärjestelmän mallia havainnollistamaan kehityssyklin eri vaiheita. Mallin käyttö ei kohdista analyysiani toimintajärjestel-

män tai -järjestelmien sisäisiin ristiriitoihin, vaan pyrin jäljittämään jaetun yhteisen kohteen kehityssykliä koulun yhteiskunnallisessa kontekstissa. Rakennan aineiston perusteella koulun kehityksen ristiriitoja ja niiden ratkaisuja yhteiskunnan paikallisessa kontekstissa. Historiallisen analyysin motiivina on taustoittaa etnografisen aineiston analyysia kysymällä, miten paikkakunnalla rakennettiin tai rakentui koulun ja yhteiskunnan suhde ja miten messukurssi syntyi ja messutoiminta alkoi. Tarkastelen tutkimani tapauksen historiaa sen syntyprosessista toiminnan käynnistymisen alkuvaiheisiin saakka.

Historiallisen analyysin tuloksena tunnistin toiminnan kehityssyklin kuusi eri vaihetta, jotka sijoittuvat ajallisesti 1980-luvun lopusta 1990-luvun puoliväliin. Messukurssin historia kytkeytyy koulun historiaan siten, että sen kehityssyklin alku liittyy itse lukion perustamiseen ja sen profilointiin. Kuvio 3 esittää toisiaan seuraavat vaiheet aikajanan vulla.



Kuvio 3. Messutoiminnan kehityssyklin vaiheet aikajanalla kuvattuna

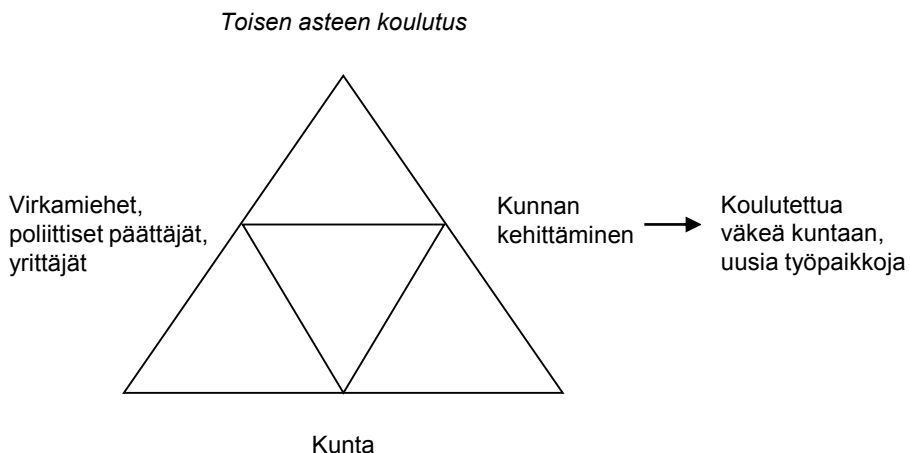
Luvun rakenne koostuu kuvion esittämästä kuudesta vaiheesta. Tarkastelen seuraavissa alaluvuissa vaihteita erikseen. Luvun yhteenvedossa (5.7) pohjustan koulun yrittäjyyskasvatuksen nykytilan analyysia.

5.1 Koulutetun väestöpohjan kasvattaminen kunnassa

Tutkimuskohteeni historia alkaa ajasta, jolloin tutkimuskunnasta puuttuivat peruskoulun jälkeiset kouluttautumismahdollisuudet. Nuoret matkustivat lähikuntaan peruskoulun jälkeen saadakseen ammattitutkinnon tai lukio-opinnot. Kerran kunnasta lähteneet nuoret, saatuaan lähikunnissa koulutuksen, eivät palanneetkaan kotikuntaan tuottamaan ja käyttämään kunnan ja yritysten palveluita. Koulutettu väki jäi naapurikuntaan, ja vähitellen kunnan väestöpohja pieneni ja väes-

törakenne oli vaarassa kapeutua aikuisiin ja vanhuksiin. Tätä edisti elinkeinorakenteen muutos, jossa ”savupiipputeollisuus” ja sen mukana työpaikat olivat vähenemässä, mikä aiheutti jännitteitä kunnan taloudelliseen kehitykseen ja kehittämiseen. Kunta eli ristiriitaisessa tilanteessa: *tyytyäkö nykytilaan, jossa on uhkana kunnan näivettyminen, vai ryhtyäkö aktiivisesti toimimaan kunnan kehittämiseksi*. Kunnan poliittisista päättäjistä, virkamiehistä ja yrittäjistä muodostunut tiimi päätti kehittää kuntaa ratkaisunaan ja kehittämisvälineenään saada kuntaan toisen asteen koulutusta. Tavoitteena oli, että kehittyvä kunta ja kuntalaisuus vaikuttaisivat henkisellä pääomallaan elinvoimaisuuteen tuoden vuorovaikutuksen tarvetta, uusia näkökulmia päätöksentekoon ja yhteisiin asioihin. Koulutuksen tarvetta tukivat myös tilastolliset väestöennusteet, joiden perusteella kunnan lasten osuus oli kasvamassa.

Kuvio 4 esittää lukion kehityksen ensimmäisen vaiheen, jossa koulutusidea syntyy kuntayhteisön hankkeena kunnan sisäisen kehittämisen välineeksi.



Kuvio 4. Ensimmäinen vaihe. Koulutusidean synty kuntayhteisön hankkeena.

Kunnan kehittämistyössä haluttiin keskittyä paikallisen koulutuksen kehittämiseen, tarkemmin lukiokoulutuksen järjestämisluvan hakemiseen. Kunnan kehittämisen kohteen tarkentuminen aloitti koulun syntyhistorian seuraavan vaiheen.

5.2 Lukion perustaminen

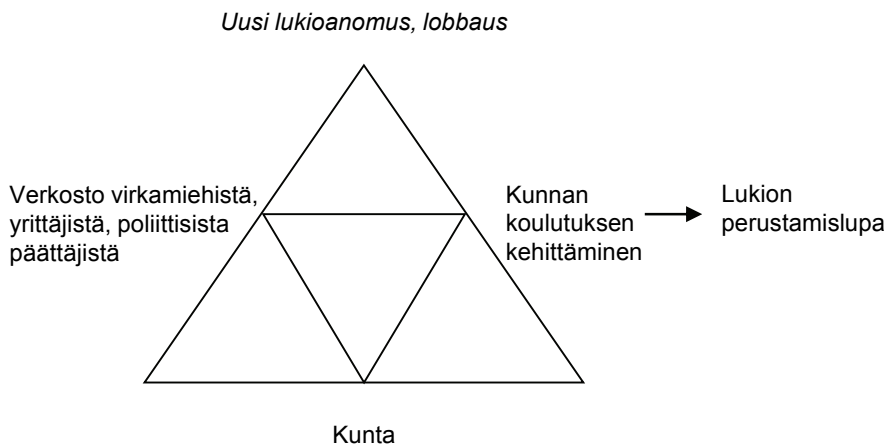
Tarvetta järjestää omassa kunnassa toisen asteen koulutusta perusteltiin sillä, että lukion käyneiden prosenttiosuus kunnan väkiluvusta oli vähentynyt. Syyksi esitettiin, että kunnasta puuttui kokonaan toisen asteen koulutusmahdollisuus ja nuoret joutuivat hakeutumaan lähikuntien kouluihin, joihin koulumatkaa kertyi 22–44 kilometriä. Lukion tarvetta perusteltiin myös kunnan elinkeinorakenteen

muutoksella sekä kunnan lasten ja nuorten kasvavalla määrällä. Kehittyvän kunnan tavoitetta ajatellen kunta halusi itse järjestää nuorille yleissivistävät lukio-opinnot. Toiveikkaimmat halusivat lukion jo syksyksi 1984, mutta aikataulu ei toteutunut.

Tässä vaiheessa törmättiin *paikallisen hallinnon ja valtakunnallisen hallinnon kehittämissuunnitelmien ristiriitaan*. Opetusministeriö hylkäsi hankkeen, koska totesi uuden lukion tarpeettomaksi ja perustelut riittämättömiksi. Ministeriön perusteluissa ”uusien lukioiden perustaminen ei lisää lukiokoulutuksen määrää, koska lääninhallitus joutuu antamaan luokkien perustamisluvat jo vahvistettujen läänikohtaisten kiintiöiden rajoissa”. Paikallishallinnon virkamiehistä, yrittäjistä ja poliittisista päättäjistä koostuva verkosto kehitti ristiriidan ratkaisuksi uudenlaisen strategian: valtakunnan tason poliittisiin päättäjiin vaikuttamisen (lobbauksen) ja yksityiskohtaisemman lukioanomuksen, jotta kertaalleen kumottu lukioanomus saisi hyväksynnän. Toukokuussa 1986 hyväksyttyyn lukioanomukseen oli kirjattu selvityksiä siitä, mitä edellytyksiä kunnalla oli järjestää lukiokoulutusta. Nämä lisäselvitykset sisälsivät muun muassa naapurikuntien suostumukset ja lääninhallituksen puollot. Työnjako hoidettiin siten, että virkamiehet tekivät anomukset ja poliitikot lobbasivat päättäjiä.

”Lähtökohtahan oli se, näin olen ymmärtänyt, että ruvettiin rakentamaan lukiota, ja silloinhan koulusta ja kunnasta, yrittäjistä muodostui tiimi, porukka, joka rupesi kehittelemään, että mites tähän kuntaan saadaan aikaan lukio. ...Niin. [Konsultti] oli muun muassa, kunnan virkamiehet siinä olivat, alussa kovasti kunnanjohtaja lobbaamassa ja käytettiin kunnallispoliittista vaikutusvaltaa silloin, jotta se lukio saadaan.” (Rehtori, haastattelu)

Kuvio 5 kuvaa lukion kehityskaaren toista vaihetta, jossa lukio syntyi uusilla välineillä luodun yhteistyön tuloksena.



Kuvio 5. Toinen vaihe. Lukion perustaminen.

Myönteisen päätöksen tuloksena kunta sai lukion perustamisluvan, ja lukiotoiminta käynnistyi vuonna 1987. Toisen asteen koulutuksen saaminen kuntaan vaikutti koko kunnan kehittämiseen ja oli osa kunnan kehittämistä. Tässä vaiheessa kunnan sisäinen kehittäminen alkoi saada myös uusia vaikutteita yhteiskunnasta. Koko kunta haluttiin profiloida aktiivisen kansalaisen kunnaksi ja yrittäjyyskunnaksi. Kehittämisen kohteen uusi haaste synnytti kolmannen vaiheen koulun historiassa.

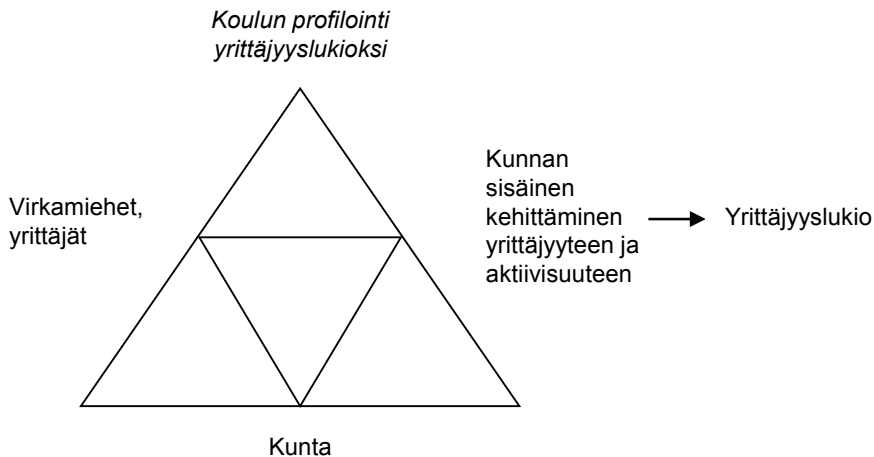
5.3 Lukiosta yrittäjyyslukioksi

Kunnan kehittämisessä alettiin korostaa yrittäjyysajattelun lisäämistä ja kunta-alaisten aktiivisuuden kohottamista. Lukiolle myönnetty perustamislupa auttoi kunnan yrittäjiä ja virkamiehiä toteuttamaan kunnan sisäistä kehittämistä.

”Sitten siihen aikaan oli kovasti muodissa tämmöinen, tai tulollaan tämmöinen kunnan ikään kuin sisäinen kehittäminen, tai että kuntaa kehitetään sisäisesti tämmöisellä asukkaiden tasolla asukkaita aktivoimalla ja tällä tavalla. Siellähän sitten tämä [konsultoiva] firma sitten täällä kävi seminaareja pitämässä: kouluväkeä ja virkamiehiä ja kai siellä kuntalaisiakin oli. Jossain pidettiin yllä sitä ajatusta, ettei pidä turvautua savupiipputeollisuuteen enää, koska se on mennyttä aikaa, ja pitäsi saada tämä aktiivisuus kuntalaisissa aikaan ... Ja sitten, oikeastaan en minä tiedä niistä sisäpiirin jutuista, miksi sitten siellä yrittäjyys nousi esille, tai siis siellä virkamiesten parissa. Joka tapauksessa siellä aivan ensimmäisessä kokouksessa [kunnan virkamies] käytti puheenvuoron, vihjaisi tämmöisestä yrittäjyysysteemasta ja sehän – niin kuin tiedät – oli aika uutta siihen aikaan.” (Rehtori, haastattelu)

Kunnan sisäisen kehittämisen ja koulun suhde ratkaistiin lukion profiloinnilla. Vaikka lukioanomuksessa haettiin kunnalle tavallista yleislukion perustamislupaa, kirjattiin yrittäjyys kunnan kehittämissuunnitelmassa lukion erityispiirteeksi. Elinkeinoasiamiehen palkkaamisen myötä (1981) kunnan kehitystä vietiin eteenpäin elinkeino-ohjelmalla, yrittäjäkurssseilla ja jatkuvalla uuden etsimisellä. Kunnan antaman toiminta-ajatuksen tavoitteena oli pyrkiä kehittämään lukiossa menetelmiä, joilla oppilaissa saadaan kasvatettua yrittäjyydeksi nimettyjä ominaisuuksia, persoonallisuuden piirteitä, taitoja ja valmiuksia. Kehittämistavoite sisälsi ajatuksen, ettei lukion toiminta saisi jäädä vain luokkahuoneen sisälle, vaan siltä odotettiin ympäristöön suuntautuvaa kehittämispanosta. (Hyötyläinen, Hyötyläinen, Viitanen & Rajaniemi 1991.) Yrittäjyyslukio vastasi uudenaiseen koulutuksen haasteeseen.

Kuvio 6 esittää koulun kehityksen kolmannen vaiheen, jossa lukion profilointi antaa mahdollisuudet yhdistää lukion toiminta-ajatuksen koulun ulkopuolella tapahtuva yhteiskunnallinen ja paikallinen kehitys ja kehittämistoiminta.



Kuvio 6. Kolmas vaihe. Lukion profiloituminen.

Lukion profiloinnin pedagoginen suunnittelu ja toteutus jäivät koulun opettajien ja oppilaiden ratkaistavaksi samalla, kun koulutoiminta käynnistyi kunnassa. Kunnalle oli myös suunniteltava lukiorakennus ja tilat toimintaa varten. Tällöin siirryttiin ikään kuin avoimen kontekstin asiantuntijuuteen, jolloin ”tapahtumaan asetetaan kuin muutokseen ja muutos käsitetään askeleeksi kohti jonkin uuden luomista” (Eräsaari 2006). Kehityksessä syntyi neljäs vaihe.

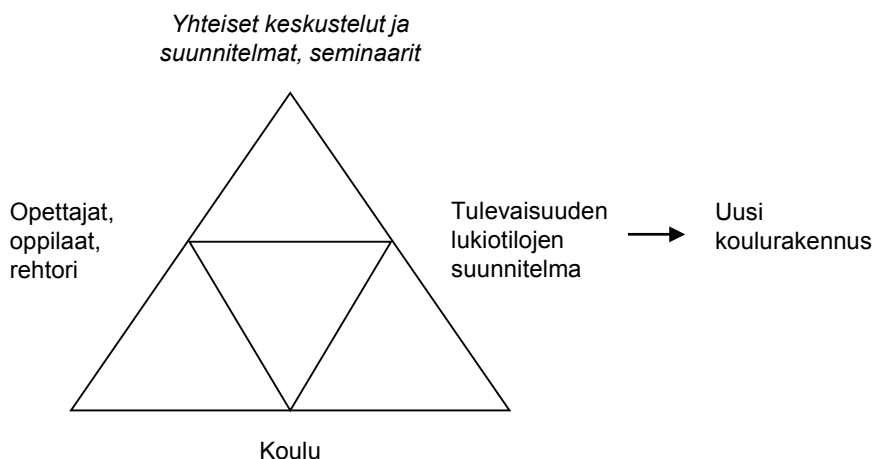
5.4 Rivitalosta uuteen lukiorakennukseen

Lukiotoiminta aloitettiin vuonna 1987 opettajien asunnoista saneeratussa rivitalossa. Rivitalorakennuksen käytävien ahtaus edesauttoi oppilaiden ja opettajien kohtaamista. Kohtaamiset johtivat yhteisiin käytäväkeskusteluihin ja uuden koulurakennuksen ideointiin ja suunnitteluun. Koska opettajanhuone puuttui, opettajat ja oppilaat olivat välituntien ja ”hyppytuntien” ajan samoissa tiloissa, mikä edisti oppilaiden ja opettajien välisten ihmissuhteiden syntymistä. Tämän kokemuksen seurauksena uuteen koulurakennukseen ei haluttu erillistä opettajanhuonetta. Uuden lukiorakennuksen suunnitelmat rakentuivat käytäväkeskusteluiden ja ideointien tuloksena kaikkien nähtäviksi seinille ja fläppitauluille. Lukion tilojen haluttiin tavoittelevan tulevaisuuden pedagogisia tarpeita, yhteiskunnallisuutta ja kokonaisuutta. Tilojen haluttiin tukevan pedagogista ajatusta itseohjautuvasta studiotyyppisestä ja teoreettisesti hallitusta työstä. Suunnitelmissa painotettiin fyysisen rakennuksen läpinäkyvyyttä, opettajien ja oppilaiden yhteisiä tiloja, suuren joukon kokoontumistiloja sekä hyviä tiedonhankintamahdollisuuksia. *Koulussa tapahtuva pedagoginen opetustilojen suunnittelu, ideointi ja niiden tulokset olivat ristiriidassa senaikaisen koulurakennuksen suunnittelun kanssa, jossa moniäänisen, tilan käyttäjän pedagogisen suunnittelutoiminnan*

merkityksen sijasta korostettiin teknisiä ja hallinnollisia merkityksiä. (Ks. Malin 2011.)

Myös kunnan kehittämissuunnitelma edellytti lukiolta tilojen monikäyttöisyyttä. Uusien lukiotilojen suunnittelu oppilas-opettajavoimin vastasi kunnan sisäisen kehittämisen, kuntalaisten aktiivisuuden ja yrittäjyyden tavoitteita. Lukiota haluttiin tulevaisuuden koulu, jota myös luotiin uudenaikaisella suunnittelulla. Rehtori järjesti muun muassa valtakunnallisen tulevaisuuden koulurakennusseminaarin, jonka ohjelma sisälsi aikansa uusimmat ajatukset koulurakennussuunnittelun ja toteutuksen niin fyysisestä kuin pedagogisestakin kehityksestä ja vaatimuksista. Väliaikaiset ahtaat käytävät, yhteiset keskustelut rivitalossa ja suu-remmat sekä pienemmät seminaarit mahdollistivat opettajien, oppilaiden ja rehtorin suunnitelmat, joita arkkitehti tehokkaasti hyödynsi suunnitellessaan lopullisen lukiorakennuksen.

Kuvio 7 esittää lukion kehityksen neljännen vaiheen, jossa lukion rakennuksen suunnittelu on toteutettu erilaisten asiantuntijuuksien vuorovaikutuksessa ja neuvottelussa ja lukion toiminnan on mahdollista käynnistyä sen toimintaa varten suunnitelluissa tiloissa.



Kuvio 7. Neljäs vaihe. Rivitalosta uuteen lukiorakennukseen.

Uudessa koulurakennuksessa oli oma kirjasto, audiotrio sekä tieto- ja viestintäkeskus koulurakennuksen keskiössä. Luokkiin näkee sisälle sisätiloista ja niistä näkee ulos, työpöydät ovat rakennettavissa ja muutettavissa yksilö- ja ryhmämuotoon ja luokkatilat jaettavissa. Opettajilla on omat työpisteet opetustilojen vieressä lasiovien takana, ja opettajanhuone puuttuu. Opettajien ja oppilaiden yhteiskäytössä oleva minikeittiö sijaitsee aulassa. Lounas nautitaan yläkoulun tiloissa. Koulusta haluttiin aikaa kestävä tulevaisuuden koulu, jossa yhteisönä tue-

taan oppimistoimintaa sekä yhteisönä luodaan korkeatasoista pysyvää oppimiskulttuuria, joka tarttuu seiniin ja auttaa seuraavia ikäluokkia kehittämään omaa työtään.

Koulurakennuksen suunnittelu ja lukion pedagoginen suunnittelu tukivat toisiaan. Valmis lukiorakennus kannusti edelleen ja antoi uusia mahdollisuuksia lukion pedagogiikalle. Toiminnan kohteeksi ja kehityskaaren viidenneksi vaiheeksi muodostui lukion sisäinen kehittäminen.

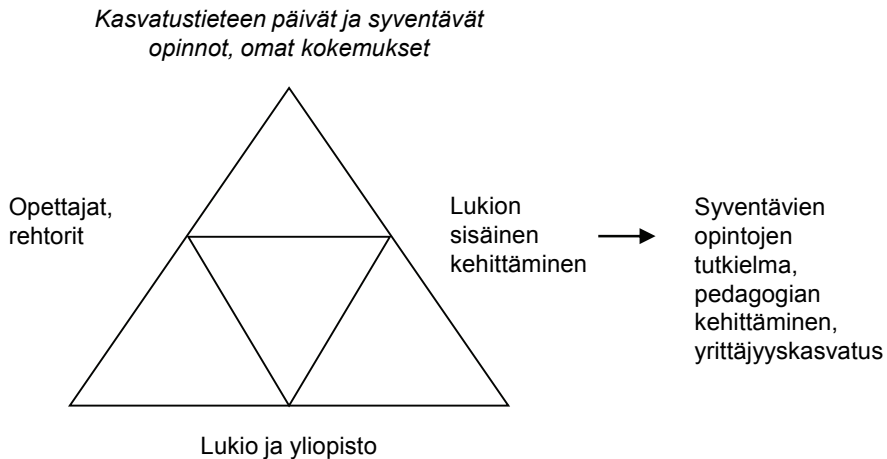
5.5 Lukion pedagogiikka

Koulun opetussuunnitelmallisen toiminnan kohteena oli lukion kehittäminen ottamalla huomioon kunnan kehittämisraportissa esitetyt yrittäjyyden tavoitteet ja lukion avautuminen paikalliseen yhteisöön. Kunnassa ja koulussa edellytettiin yrittäjyyskasvatusta, mutta siihen aikaan yliopistoista ja opetushallituksesta puuttuivat tutkimukset ja tieto yrittäjyyskasvatuksesta. Opettajakunta jakautui tilanteessa yhtäältä kehittäjäopettajiin, jotka olivat motivoituneet kehittämistyöhön, ja toisaalta opettajiin, jotka halusivat pitää lukion yleissivistävänä, ylioppilaskirjotuksiin tähtäävänä kouluna irrallaan kunnan kehittämisstrategiasta. Kriittisemmäksi ristiriidaksi koulun kehityksessä tuli kuitenkin se, että kehittäjäopettajat ja rehtori kokivat, etteivät heidän aiemmat opintonsa ja kasvatustieteelliset tietonsa riittä lukion pedagogiseen kehittämistyöhön. Tätä *vanhan tiedon ja uuden osaamisen ristiriitaa* lähdettiin ratkaisemaan päivittämällä ammattitietoja ja -taitoja sekä hakemalla uusia verkostoja ja ajatuksia kasvatustieteen konferensseista, uusista kasvatustieteellisistä tutkimuksista ja menetelmistä. Lukiota yhteisönä manipuloisti koulun ulkopuolinen taho, yliopistoyhteistyö.

”Opettajilla oli verkostoja, omia ihmissuhteita ja sidoksia lisenssiaatteihin ja väitelleisiin ihmisiin, osalla opettajista itselläänkin sellaisia haaveita. Kokeilu-, koulutus-, ja yliopistotausta toi opetukseen optimismia ja näköaloja, ettei kannattanut jäädä vain tekemällä kokeilemiseen, vaan että jostain voisi saada teoreettistakin pohjaa.” (Kehittäjäopettaja, haastattelu)

Opettajat käynnistivät jatko-opintojaan ja järjestivät koulun kesäseminaareja sekä etsivät näihin viimeisintä tutkimustietoa ja tutkijoita keskustelukumppaneikseen. Koulussa kehitettyjä pedagogisia ajatuksia ja saatuja kokemuksia haluttiin keskusteluttaa ja testata myös lukion omaa henkilökuntaa suuremmilla foorumeilla, kuten osallistumalla kasvatustieteen valtakunnallisille päiville. Ainetieteidensä kautta kehittäjäopettajat eivät saaneet kosketusta yrittäjyyteen, eikä 1990-luvun taitteessa vallalla ollut kognitiivis-humanistinen didaktiikkakaan tarjonnut välineitä ratkaista kysymyksiä, joihin opettajat olivat törmänneet ja joita pohtivat.

Lukion kehityskaaressa seurasi viides vaihe, jossa pedagogiikan kehittämistä – opettajien vanhan tiedon ja uuden osaamisen ristiriitaa – ratkaistaan opettajien professionaalisen kehittymisen intressin ja verkostoitumisen avulla (kuvio 8).



Kuvio 8. Viides vaihe. Lukion pedagoginen kehittämistoiminta ja yrittäjyyskasvatus.

Kehittäjäopettajat hakivat tietoa verkostoistaan ja kasvatustieteellisten konferenssien päiviltä aluksi humanistisesta psykologiasta ja kognitivismista ajatuksena kehittää oman lukion sisäistä toimintaa näiden teorioiden avulla. Samoihin aikoihin he löysivät Kehittävän työntutkimuksen ja sen teoreettisia välineitä työn sisäiseen kehittämiseen. Lukion sisäisen kehittämisen tuloksena syntyi myös kasvatustieteellinen syventävien opintojen tutkielma, jossa lukion kehittämistä tarkasteltiin kehittävän työntutkimuksen strategian avulla (Hyötyläinen & Viitanen 1989).

”Mikä ajoi toiminnan teoriaan oli yrittäjyys, kun oppiminen piti sysätä koulusta ulos. Unelma yrittäjyys ei ollut, se oli kivi kengässä, miten se saadaan opetukseen mukaan, kun kukaan ei sanonut mitä se lukiotasolla voisi olla.” (Kehittäjäopettaja, haastattelu)

Kun lukion sisäisen kehittämisen tuloksena syntyneet yleiset pedagogiset lähtökohdat kertaalleen ratkaistiin, yrittäjyyskasvatuksen kehittäminen jatkui lukion käytännön työssä siihen kehitettyjen välineiden kokeilemisen ja uusien kehittämisen avulla. Lukion historiassa edettiin kuudenteen vaiheeseen.

5.6 Koulun ja yritysten yhteistyö

Tässä kehitysvaiheessa oleellista oli se, miten yrittäjyys kyetään integroimaan lukiotoimintaan ja pedagogiaan. Opettajat kokeilivat erilaisia toimintatapoja ja perustivat yrityksiä kouluun. Lukio alkoi tuottaa uuden teknologian palveluita kuntalaisille opettajien ja oppilaiden voimin koulun omilla resursseilla. Tällaisia palveluntuottajia olivat tietotekniikka-alan yritys ja paikkakunnalla ilmestynyt lehti. Lehteä tehtiin (ja edelleen tehdään) äidinkielen, tieto- ja viestintätekniikan ja kuvataiteen oppiaineintegraationa.

”Kyllä se alku oli sitä itsenäisten työtapojen kehittelyä; siinä oli video, tietokone, tällaiset niinku konkreetit uudet välineet, jotka kiinnosti oppilaita ja niillä tehtiin paljon hyvää hommaa että siihen tavallaan se teoria oli sivuseikka kun se vei välineiden käyttöön, [lehti] alkoi samantien pojat rupes sitä tekemään ja kirjoittamaan juttuja siihen ja jollain alkeellisella pilot-tyyppisellä, mikäähän se oli ollutkaan, tällaisella hypertekstiohjelmalla tekivät kauheen kivoja opetustekstiohjelmiä ja sitten oli se videotuotanto, se kuulu ensimmäiseen vaiheeseen. Oli sekä näitä viljejä koko illan videoita sekä tosiaan dramatisoituja opetusvideoita ja varsin mainioita.” (Kehittäjäopettaja, haastattelu)

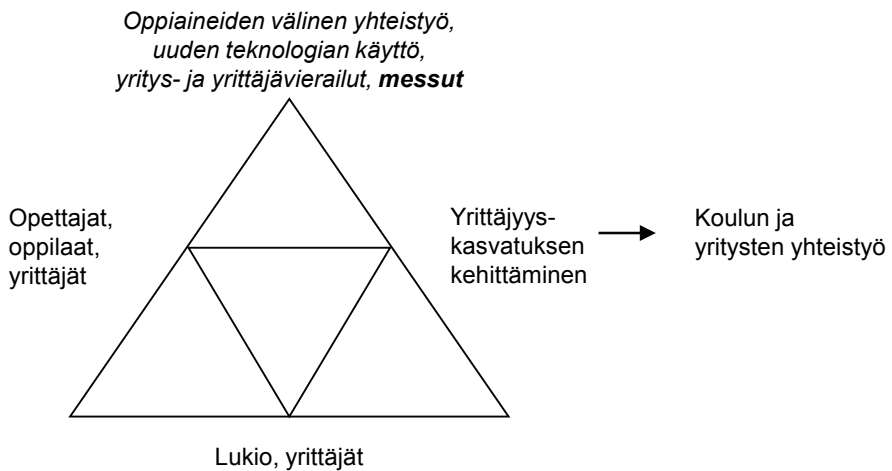
”Sehän [lehti] oli alun perin semmoinen moniste, jota jaettiin kuntalaisille. Ja sitten kun ensimmäiset tietokoneet tulivat, ja keksivät julkaisuohjelmat joskus silloin 80-luvun lopussa ja 90-luvun alussa, ja sitten kun oli atk-opetusta ja muuta vastaavaa täällä, niin sitten se siirtyi tällaisen atk-opetuksen piiriin. Ja sitten juttujen teko siirtyi vähitellen tänne [kouluun] ja sillä tavalla.” (Rehtori, haastattelu)

Yrittäjyyskasvatusta toteutettiin paitsi oppiaineita integroimalla myös yhdessä yrittäjien kanssa. Mukaan tuli voittoa tavoittelematon ”Nuori Yrittäjyys” -yhdistys (NY), jonka tehtävänä tuolloin oli tarjota yrittäjyys- ja kuluttajakasvatusta tukevia opinto-ohjelmia 14–25-vuotiaille nuorille sekä tuottaa käytännönläheisiä ja tekemällä oppimisen periaatteella toimivia kokonaisuuksia. Pedagogisesti koulun yrittäjyyskasvatuksessa oli päädytty keinoihin, joilla oppiminen tapahtui koulun sisäpuolella: kouluun tuotiin yrittäjyyden asiantuntijoita, oppilaat tekivät yritysvierailuja ja koulussa tehtiin atk- ja mediapalveluita koulun ulkopuolella oleville asiakkaille. Yrittäjyyskasvatus sai uuden käänteen, kun koulu alkoi järjestää paikallisia yritysmessuja yhdessä paikallisten eri toimijoiden kanssa. Aloite tuli koulun ulkopuolelta, paikallisen yhteisön (kunta, yrittäjät) ehdotuksena. Yrittäjillä (yrittäjäyhdistyksellä) ja kunnalla oli perinteenä järjestää kunnassa vuotuiset syysmessut talkooprojektina. Kunnassa huomattiin, että tässä olisi hyvä yhteisen toiminnan mahdollisuus lukiolle ja yrittäjäyhdistykselle.

”Messujen historiahan oli se, että se oli kunnan ja yrittäjien yhteinen projekti monta vuotta, ja sitten aateltii, että eikö nuo lukiolaiset ottas haasteen vastaan, ja ne otti.” (Kunnan johto, haastattelu)

”Siinähan tulee kuitenkin näitä erilaisia yrittämiseen liittyviä paperitöitä myöten, kuitenkin oikean rahan tekemistä, mikä sopi oikein hyvin meille ja me ollaan hyödynnetty sitä. Ja sitten on erilaiset opettajat olleet, historian opettaja on ollut ja tuota uusyrityskeskuksen henkilö on pitänyt sitä ja nyt tämä kotitalousopettaja yhdessä yläasteen kanssa. Ja sehän se perusajatus on, että totutaan tällaiseen perustietoon, mutta kuitenkin tehdään aitoa yrittämistä – ei mitään virtuaalikurssia.” (Rehtori, haastattelu)

Kuvio 9 esittää, kuinka yrittäjyyskasvatus käynnistyi lukiossa eri oppiaineiden opettajien ja oppilaiden yhteistyönä.



Kuvio 9. Kuudes vaihe. Oppiaineiden integraatio ja yhteistyö yrityselämän kanssa.

Yrittäjyyslukioon syntyi vapaavalintaiset yrittäjyyskurssit 1 ja 2. Vuoden 1994 valtakunnallinen opetussuunnitelma ja sen kurssimuotoisuus koulukohtaisine vapauksineen antoi kunnalle ja koululle opetussuunnitelmallisia ja siten myös taloudellisia resursseja kohdistaa niitä yrittäjyyskasvatukseen. Opetussuunnitelma mahdollisti toiminnan jatkuvuuden, mikä koettiin koulussa ”uskomattoman hienoksi saumaksi” kehittämiselle. Yrittäjyys 1 -kurssi sijoitettiin ensimmäisen vuoden opetussuunnitelmaan, ja se sisälsi oppimateriaalia yrittäjätoiminnasta ja siitä, kuinka yrittäjyyttä harjoitetaan. Yrittäjyys 2 -kurssista tuli messukurssi. Koulu oli avoin kohtaamaan ”monentasoisen ja -ikäisen asiantuntemuksen”, kuten kehittäjänä keskeisessä roolissa ollut opettaja kuvasi haastattelussaan. Kurssin sisältö koostui messujen tuottamisesta, verkostoitumisesta, kumppanuudesta, paikallisesta toimijuudesta, monialaisuudesta ja niin edelleen.

5.7 Historiallisen analyysin yhteenveto

Historiallisen analyysin tehtävänä oli tutkia miten paikkakunnalla rakennettiin ja rakentui koulun ja yhteiskunnan suhde ja miksi ja miten messukurssi oli saanut alkunsa (tutkimuskysymys 1). Tutkimuksen kohteena oleva kehityssykli kertoo siitä, kuinka monivaiheinen ja ajallisesti pitkäkestoinen, tilanteesta toiseen etenevä prosessi koostui monista ennalta käsin odottamattomista ja monialaisista ristiriidoista. Jokainen yksittäinen vaihe kehityssykliässä edellytti usean eri toimijatahon osallistumista ja ratkaisujen etsimistä ja käsittelyä. Analyysi antaa informaatiota myös siitä, kuinka messuista tuli lukion, yrittäjäjärjestön ja kunnan yhteinen kohde tuottaa palveluja kuntalaisille samalla, kun siitä muodostui koulun pedagoginen väline toteuttaa yrittäjyyskasvatusta. Yhteistyössä toteutettu messutoiminta alkoi vuonna 1990 ja on edelleen osa koulun opetussuunnitelmallista toimintaa omine, päivitettyine [www-sivuineen](http://www.sivuineen).

Analyysin yhteenvetona esitän seuraavat kolme keskeistä havaintoa koulun ja yhteiskunnan suhteen rakentumisesta. Ensinnäkin idea koulun avautumisesta yhteiskuntaan ei tullut koulun sisältä, siellä kehittyneenä pedagogisena innovaationa purkaa perinteisen koulun toimintakulttuuria ja avata usein itsestään selvänä pidetyt yhteiskunnalta suljetut koulun rajat. Aloite syntyi koulun ulkopuolella kunnan paikallisessa yhteisössä, jossa koulutoiminnalle annettiin huomattava merkitys ja rooli kunnan kehittämisessä. Koululle annettu proaktiivinen rooli liittyi alueelliseen kehittämiseen, alueen osaamisen vahvistamiseen, aktiivisen kansalaisen kasvattamiseen, sosiaalisen pääoman luomiseen, innovaatioille suotuisan ympäristön rakentamiseen jne. Tämä oli alkavan koulutoiminnan kasvuympäristö. Tutkimukseni ei sisällä aineistoa, jonka perusteella voisi päätellä, kuinka yksimielisesti tai erimielisesti paikallinen yhteisö toimi kouluhankkeen ja sen profiloinnin takana.

Toinen havainto on opettajien varauksellinen tai epävarma suhde yrittäjyyskasvatukseen. Koulun profiloituminen yrittäjyyslukioksi ja sitä seuraava pedagoginen ongelmanratkaisu oli kuin 'kivi kengässä' opettajien omassa toimintakulttuurissa. Merkillä pantavaa on, että eri aineenopettajista koostunut kehittäjäopettajien tiimi alkoi kuitenkin ratkoa yhdessä yrittäjyyskasvatuksen koululle tuomaa haastetta. Sen lisäksi ilmeni, että osa koulun opettajista kiinnostui käytännön työtä tukevasta omaehtoisesta opiskelusta ja hakeutui ammatilliseen tieteelliseen jatkokoulutukseen. Siten tietojen kokeminen riittämättömiksi johti paitsi päivittämään ammattitietoja ja -taitoja myös hakemaan uusia verkostoja ja ajatuksia tieteellisistä yhteisöistä; itse asiassa opettajien toimesta otettiin käytännön tiedeperustaisen ja työpaikalla tapahtuvan yhteiskehittämisen askelia aikana, jolloin toimintatapa koulun työyhteisöissä oli vielä harvinaista. Tarkasteleman kehitysyklin päätteeksi ja eräänlaisena pedagogisena tuloksena syntyi toiminta- ja oppilaslähtöinen käytäntö, joka oli valmis vuorovaikutukseen, kohtaamaan erilaista asiantuntijuutta, jota yhteiskunnalla oli tarjolla, ja vastaanottamaan opetuksen sisältöjä ja kumppaneita koulun ulkopuolelta.

Kolmantena ja nykytilan analyysia informoivana ja suuntaavana havaintona on, että messut veivät oppimisen ulos koulusta, koulun ja sen ulkopuolisen maailman rajapinnalle toimintana, joka haastoi kehittämään yrittäjyyskasvatuksen uudenlaisia sisältöjä ja sen pedagogisista ajattelua. Uusi toiminta kuitenkin kohtaa vakiintuneen tavan toimia, joka on ankkuroitunut toimintaa sääteleviin normeihin ja totuttuihin välineisiin sekä myös toiminnan yhteisöjen odotuksiin ja kokemuksiin. Messutoiminnan ei myöskään voida olettaa olevan yrittäjyyskasvatuksen esimerkkinä käsitteellisesti jäsentynyt eri institutionaalisten kontekstien ja sosiaalisten maailmojen rajapinta oppimiselle, vaan sen voidaan olettaa pikemminkin rakentuvan käytännössä sisäisesti ristiriitaisena ja tulkinnoiltaan vaihtelevana toimintana.

Sisälsivätkö messut mahdollisuuden löytää ratkaisuja yrittäjyyskasvatuksen tuottamaan pedagogiseen ongelmaa? Tätä pyrin pohtimaan messutoiminnan analyyseilla, jotka perustuvat aktuaaliempiiriseen aineistooni.

6 MESSUT PEDAGOGISENA VÄLINEENÄ

6.1 Messujen analysointi

Kunnan sisäisen kehittämisen suunnitelmat ja koulun profilointi yrittäjyyslukioksi johtivat lukion ja paikallisyhteisön yhteistyöhön. Merkittävä toiminnallinen kokonaisuus tässä yhteistyössä oli kunnan ja yrittäjien vuosittaiset syysmessut, joiden järjestämiseen lukio meni mukaan kunnan aloitteesta. Messut olivat alun perin talkoomessut, ja vuonna 1994 messuista tuli lukion oma projekti ja osa koulun opetussuunnitelmaa nimellä ”yrittäjyyskurssi”. Tutkimuksen ajankohtana valinnaisia yrittäjyyskursseja oli kaksi. Yrittäjyys 1 -kurssi järjestettiin lukion ensimmäisellä vuosikurssilla. Se sisälsi niin sanotusti yrittäjyyden teoriaa ja toimi valmentavana kurssina seuraavalle, soveltavalle messukurssille. Yrittäjyys 2 -kurssi sisälsi messujen järjestämisen. Molemmat kurssit olivat yhden kurssin arvoisia ja käsittivät kumpikin 38 oppituntia. Yrittäjyys 2 -kurssi toteutui muiden oppiainekurssien kanssa samanaikaisesti. Tämän tutkimuksen aineisto on kerätty yrittäjyys 2 -kurssista, josta käytän nimeä messukurssi tai lyhyesti messut.

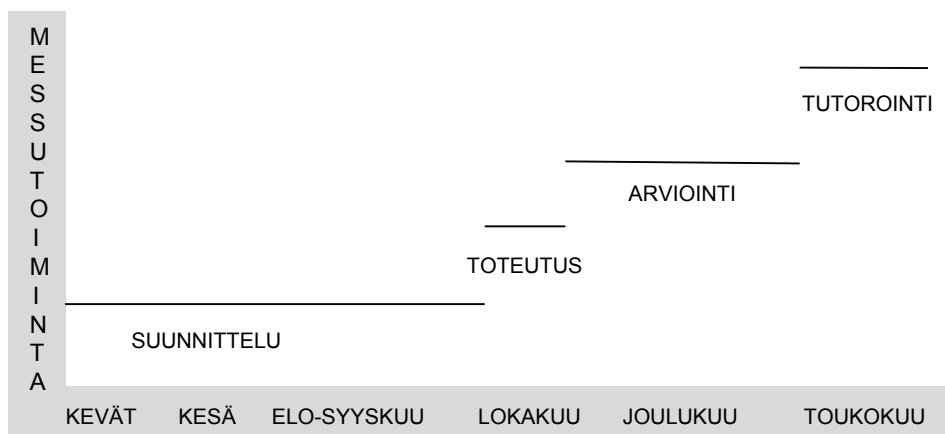
Tässä luvussa tutkin messuja yrittäjyyskasvatuksen välineenä toiminnan näkökulmasta (ks. luku 4). Luvussa 5 kävi ilmi, että opettajat olivat alun alkaen pohdineet, miten yrittäjyyttä voidaan koulussa opettaa niin, että pedagogiikka vastaisi yrittäjämäistä toimintaa. Messukurssilla oli keskeisenä tavoitteena oppilaiden osallistaminen toimintaan, jolloin oppimistehtävät eivät olisi vain opettajien antamia ja ”ylhäältä tulevia”, vaan uusi toiminta- ja oppimisympäristö sisältäisi ja tuottaisi oppilaille tehtäviä ja loisi heille ongelmanratkaisua vaativia tilanteita. Koulun rehtorin sanoin ”messukurssin pedagoginen tehtävä on laittaa ihmiset kasvamaan antamalla välineet mukaan” ja ”siten opettajia ei tarvita päälle katsojina”. Kohdistan tässä luvussa analyysini messutoiminnan *tekoihin*, jotka paitsi rakentuvat erilaisia välineitä ja menetelmiä käyttäen, myös tuovat havaittavaksi muotoutumassa olevaa toimintaa ja sen mieltä. Tavoitteenani on muodostaa analyttinen kokonaiskuva tutkimani kouluvuoden messutoiminnasta.

Luvun analyysissa käytän keräämääni etnografista aineistoa, joka sisältää kenttämuistiinpanot koulussa ja messupaikalla tekemistäni havainnoista sekä käytäväkeskusteluista. Videotallenteet ja niistä kirjaamani muistiinpanot ja sähköpostiviestit täydentävät aineiston sisältöä. Suunnittelu-, arviointi- ja tutorointikokousten tallenteista tehdyt transkriptit ja messukurssin oppilaiden kokemuksestaan kirjoittamat raportit monipuolistavat aineistoa.

Tekojen analyysi perustuu meneillään olevan toiminnan paikallisesti tuotettujen kontekstien tunnistamiseen ja erittelyyn. Oletuksena on toiminnan refleksiivinen ominaisuus, jonka mukaan osallistujat tuottavat teoillaan konteksteja ja antavat teoilleen merkityksiä kontekstien mukaan ja siten sen mukaan, mihin toi-

mintaan he tulkitsevat osallistuvansa (R. Engeström 1999, 325–331). Uudessa toimintaympäristössä tulkinnat ankkuroituvat helposti kognitiivisesti tuttuun toimintaan, kun taas tekojen uusien merkitysten tuottaminen edellyttää toiminnan uutuuden ymmärtämistä ja siihen liittyvien tulkintojen aktiivista rakentamista. Toiminnan tutkimus suuntautuu tunnistamaan häiriöitä meneillään olevassa toiminnassa. Aineistossa voi toiminnan näkökulmasta olla kahdenlaisia häiriöitä (R. Engeström emt. 247). Toiset ovat toimijoiden tunnistamia ja aineisto sisältää tekojen paikallista uudelleen arviointia ja häiriöiden ratkaisemista. Toiset tulevat esiin tutkijan tulkitsemisena toiminnan sisäisinä ristiriitoina ja ilmenevät häiriöinä, joita luonnehtii käsitteellisten järjestelmien yhteensovittamattomuus, kehysten ja näkökulmien erilaisuus tai epäsointi sen välillä, mitä ollaan tekemässä ja mitä tehdään. Pyrin analyysissäni tunnistamaan erilaisia häiriöitä.

Otan analyysini lähtökohdaksi messukurssin jakamisen neljäksi eri vaiheeksi, jotka ovat peräisin siitä, kuinka messukurssi jäsenyi koulussa siellä omaksutun projektioppimisen idean pohjalta. Vaiheet ovat suunnittelu- ja esivalmistelut, messujen toteutus, kurssin raportointi ja arviointi sekä tutorointi (oppilaille kuuluva seuraavan lukuvuoden messukurssilaisten ohjaus). Messukurssi eroaa perinteisistä lukukausiin sidotuista lukiokursseista ajan ja rytmin puolesta. Se alkaa tuleville messukurssilaisille edellisen lukuvuoden keväällä ennen kesälomaa ja päättyy seuraavan lukuvuoden keväällä eli kestää siten kokonaisen kalenterivuoden. Messukurssin vastuuoppilaille annetaan koulun avaimet, jolloin on mahdollista käyttää koulun teknologisia välineitä sekä kokoontua riippumatta koulun virallisista aukioloajoista. Kuvio 10 esittää messutoiminnan vaiheiden ajallisen sijoittumisen kevään 2004 suunnittelusta kevään 2005 tutorointiin.



Kuvio 10. Messutoiminnan vaiheiden ajallinen sijoittuminen v. 2004–2005.

Luku etenee siten, että seuraavissa alaluvuissa tarkastelen aineistolähtöisesti messutoiminnan eri vaiheisiin liittyviä tekoja, niiden saamia merkityksiä sekä toiminnan häiriöitä. Analyysin tuloksena (6.7) pohdin toiminnassa syntyneitä kon-teksteja ja niissä rakentuneiden oppimisprosessien luonnetta yrittäjäyyskasvatuk-sen näkökulmasta.

6.2 Messujen suunnittelu- ja esivalmistelujen vaihe

Messut järjestetään vuosittain kunnan monitoimitalolla sekä sen piha-alueella, jotka ovat näköetäisyydellä lukiorakennuksesta sekä peruskoulurakennuksesta. On arvioitu, että messuilla on vuosittain noin 1 000 kävijää ja näytteilleasettajia noin 40.

Toiminta sisältää sekä pitkäkestoisempaa suunnittelua että nopeatempoisem-paa, tilanteissa luotua toimintaa. Vuosien kuluessa syntynyttä messujen käsikir-joitusta muokataan vuosittain muutaman suunnittelukuukauden aikana. Vaikka messuilla on perinteitä, oppilaille annetaan mahdollisuus tuottaa sellaiset messut kuin he haluavat. Messukurssilaiset saavat myös päättää, keiden kanssa he tekevät yhteistyötä. Messujen ajankohta ja tapahtumapaikka kuitenkin noudattavat edel-listen vuosien käytäntöä. Messut ovat oppilaille liiketoimintaa siinä mielessä, että niiden taloudellisella tuotolla kustannetaan messukurssille osallistuneiden oppi-laiden leirikoulumatka.

Messukurssilaiset, joita oli tutkimusvuonna 11 oppilasta, aloittivat messuval-mistelut keväällä 2004. Messukurssista vastasi kaksi opettajaa, toinen lukioista ja toinen yläkoulusta. Lisäksi lukion rehtori ja yksi opettaja olivat messukurssin, eri-tyisesti messupäivää edeltävänä sekä messupäivänä, toiminnassa mukana ilman kurssin muodollista vastuuta ja taloudellista vastinetta. Messut toimivat ja miel-lettiin projektina, jolla on projektipäällikkö. Kurssilaisista aktiivinen oppilas otti yhteyttä rehtoriin jo ennen toiminnan varsinaista aloittamista. Hänestä tuli myös kyseisen vuoden projektipäällikkö.

”Mä rupesin heti silleen aluksi jotenkin organisoimaan niitä kaikkee juttuja. Kysyin rehtorilta monta kertaa, että milloin me voijaan alottaa ja halusin hir-veesti sitä... mä kyselin kaikilta hirveesti että no mitä te haluaisitte tehdä ja se oli jotenkin aika luonnollisesti...mä menin sit siihen...” (Oppilas 1, arviointiko-kous)¹

Keväällä ennen ensimmäisen lukiovuoden päättymistä oppilaat sopivat vastuu-tehtävät ja keskinäisen työnjaon. Heillä oli tiedossa etukäteen messukurssiin kuu-

¹ Olen numeroinut tässä luvussa oppilaat aineisto-otteissa 1–11. Koska aineistonkeruuni ai-koi syyslukukauden alussa, sain kevään suunnittelusta tietoa arviointikokouksessa, jossa palattiin suunnittelu- ja muihin messutoiminnan vaiheisiin.

luvat vastualueet ja niiden hoitamiseksi laaditut nimikkeet. Projektipäällikön lisäksi muita tehtäviä olivat markkinointivastaava, toimittaja ja tiedotusvastaava (2 henkilöä), tekniikkavastaava, ohjelma- ja muotinäytösvastaavat (3 henkilöä), kahvilavastaavat (2 henkilöä) sekä talousvastaava. Vastuuhenkilöistä valikoitui oppilaiden johtoryhmä (kutsuttiin myös messutiimiksi), johon kuului projektipäällikön lisäksi talousvastaava, markkinointivastaava ja tiedotusvastaava.

”Kaikilla oli varmaan selvä kuva että mitä osaa ja mitä haluaa tehdä, ei siinä sen kummenmpaa. Ei me keksitty mitään selkeätä, me vaan sanottiin, että mitä haluaa tehdä ja kellään ei ollu mittään sitä vastaan. Aika selvä jako...” (Oppilas 1, arviointikokous)

Projektipäällikkö vastasi messuista kokonaisuudessaan siten, että kaiken tulisi olla valmista messupäivänä. Toimittaja ja tiedotusvastaava vastasivat messulehdestä, tekniikkavastaava monitoimitalon messupöytien internetyhteyksistä, ohjelmaan liittyvien teknisten elementtien toimivuudesta, ohjelma- ja muotinäytösvastaavat koko messupäivän ohjelmallisesta sisällöstä ja kahvilavastaavat kahvilatuotteiden valmistamisesta ja niiden myymisestä messuilla. Talousvastaava hoiti budjetin etukäteisrahoituksen ja kirjanpidon sekä pankkiasiat. Kesällä markkinointivastaavan tehtävänä oli nettisivujen laatiminen ja myöhemmin syksyllä niiden päivittäminen sekä messupaikkojen myynti ja markkinointi. Kesäkuukausina johtoryhmään kuuluvat messukurssilaiset pitivät yhteyttä, tosin kesälomien vuoksi satunnaisemmin.

”Kesäloman aikana minun tuli rakentaa messuille nettisivut, aloittaa markkinoinnin suunnittelu sekä kerätä listat yrityksistä, joita voisimme pyytää mainostamaan tai messuille esittelemään tarjontaansa.”(Oppilas 2, messuraportti)

Huolimatta tehdyistä työnjakopäätöksistä suunnittelun edetessä oli mietittävä uudelleen, tarvitaanko messupäivänä apu työvoimaa. Messukurssi päätti omien luokkatoverien työllistämisestä taksvärkkipäivän ehdoin.

”Alusta lähtien kuitenkin sovittiin, että ketään ei palkata ja että jokainen hoitaa työnsä tai projekti kaatuu siihen.” (Oppilas 1, messuraportti)

Työtehtävien sisällöt sekä työmäärä jakautuivat kuitenkin epätasaisesti. Toisia messukurssilaisia autettiin siitä huolimatta, että alussa sovitut tehtäväkuvaukset ja -vastuut olivat jokaisella tiedossa.

”Kun lehti saatiin valmiiksi, messuihin ei ollut enää kuin viikko. Minulla ei silloin ollut enää mitään erityistä työtä, kunhan autoin siellä missä pystyin. Messukahvilaan leivottiin kakku, lavalle tehtiin koristeita ja viimeisiä looseja myytiin. Paitsi tietysti muotinäytösten juonnot, jotka olin ottanut vastuulleni, kirjoitin niistä alustavat versiot, mutta ne pystyi kirjoittamaan kunnolla vasta kun tiesi kaikkien asut, järjestyksen yms. Ja niihin tuli muutoksia vielä kenraali-harjoituksissakin.” (Oppilas 3, messuraportti)

Kun koulunkäynti alkoi syksyllä, messukurssilaiset kokoontuivat koulupäivän jälkeen kokouksiin. Etukäteen sovittuja kokouksia pidettiin neljä. Sovittuihin kokouksiin osallistuivat messukurssilaiset, kurssista vastaavat opettajat ja tutkija. Joskus mukana oli myös rehtori. Edellisen vuoden messukurssilainen osallistui ensimmäiseen syksyllä pidettyyn kokoukseen ja kertoi omista kokemuksistaan. Asioita hoidettiin myös käytäväkokouksissa tilanteen ja tarpeen mukaan. Kokouksissa käytettiin edellisen vuoden messusuunnitelman runkoa suunnittelun välineenä ja jaettiin edellisten vuosien messukurssilaisten laatimia tietovälineitä, kuten yrityslistoja. Kokouksissa pohdittiin messujen teemaa, verkostoja, ohjelmaa sekä puhujakutsuja. Teemaksi päätettiin ottaa messujen kymmenvuotisjuhlat, koska messuja oli järjestetty lukiolaisten projektina kymmenen vuoden ajan. Perinteisesti messuille kutsuttiin sekä elinkeinoelämän vaikuttajia että alueen kansanedustajia. Sponsoreiden ja näytteilleasettajien hankkiminen ja sopiminen siitä, kuka kysyy ketäkin, hallitsivat ensimmäisten kokousten sisältöä.

Oppilaat päättivät järjestää messujen näytteilleasettajille kilpailun kauneimmasta myyntipöydästä ja valmistelivat siihen tarvittavaa palkintoa.

Ja muistakaa, hei, että sitten kun kysytään niitä kortteja, niin pitää muistaa se, että meidän pitää sanoa, että milloin on se loosikilpailu. (Oppilas 1)

Mikä sitten olisi mahdollinen palkinto? (Oppilas 3)

Palkinto! pitää niinku jostain tota sponsoreilta, jotta (Oppilas 1)

Kuka sponssaa? (Oppilas 4)

Ei meillä oo, onko meillä niitä? (Oppilas 2)

Mä voisin saada vuoden (epäselvä) sieltä Lähivakuutukselta, jos kysyis niiltä. (Oppilas 3)

Lähivakuutukselta. Kuka kysyy Batteryita? (Oppilas 1)

No mää voin kysyä siltä. (Oppilas 6)

Niin, nekö on huonot, vai. (Oppilas 4)

Smurffilimpsoo. (Oppilas 2)

Joo, koska mitä sinne nyt voi laittaa sinne lavalle sillei, että enhän määkään nyt sillei, et tekispä mieli voittaa pari sellaista tölkkiä. (Oppilas 1)

”Tämänkin esityksen meille sponsoroi...” (Oppilas 2) (suunnittelukokous)

Messulehden graafinen suunnittelu, sisällöntuottaminen, toimittaminen sekä messuista tiedottaminen olivat osa messukurssin sisältöä. Messulehti sisälsi tervetulokirjoituksia sekä erilaisia haastatteluja. Elo-syyskuun aikana oli mietittävä, ketä haastatellaan ja kuka tekstit kirjoittaa. Sisällön lisäksi lehteen tarvittiin mainostuloja, joiden hankkiminen edellytti palstatilan myyntiä ja messujen markkinointia. Sponsoreiden ja mainostajien löytämiseksi sekä messupaikan myymiseksi käytettiin hyväksi aikaisempia koulun suhteita ja jokaisen messukurssilaisen omia verkostoja.

Samalla kun messukurssilaiset markkinoivat messuja yrityksille myymällä ilmoitustilaa lehteen, he myivät messupaikkoja itse messupäivälle. Seuraavassa otteessa oppilaat keskusteleivat, kenelle ovat soittaneet mainoksia ja kenelle vielä suunnittelevat soittavansa.

Meillä on sitten hyvällä mallilla. Varmaan kohta kahteentuhanteen numeroon on jo soitettukin. (Oppilas 2)

Mulla on näistä nyt kysymys, että ensinnäkin: onko [oppilaan nimi] soittanut [yhteisön nimi] (Oppilas 3)

Joo, on. (Oppilas 2)

nyt sitä, kun täällä on samalla listalla näitä ... (Oppilas 3)

Mun täytyy nyt sanoa, etten mä kyllä soittanut sinne. (Oppilas 4)

No sitten, soitetaanko [naapurikunnan nimi] kunnalle? (Oppilas 3)

Ei, otetaan muualta niitä mainoksia. (Oppilas 4)

No niin, (Oppilas 3) (suunnittelukokous)

Messujen kahvilatoiminnan käynnistämiseksi oli hoidettava elintarviketurvallisuuteen liittyvät luvat kuntoon kunnan elintarvikeviranomaisen kanssa sekä tiedotettava ja järjestettävä leivontatalkoot. Leivontatalkoot, joihin kahvilavastaavat, vastaavien äidit ja kolme muuta messukurssilaista osallistuivat, sovittiin lauantapäiväksi yläkoulun kotitalouden luokkatiloihin. Talkoot järjestettiin hyvissä ajoin ennen syyskuun viimeisen viikonlopun messupäivää ja tuotteet pakastettiin.

Messupäivän ohjelma rakentui pala palalta. Yrittäjien ja yhteisöjen esilläolon lisäksi suunniteltiin ja valmisteltiin ohjelmaa. Kutsuvieraat oli kutsuttava heti alkusyksystä ennen messuteeman ja ohjelman valmistumista ja varmistumista aikataulusyistä. Lehden ja tiedotteiden valmistaminen edellytti messuteeman päättämistä. Messupäivän ja messuvuoden tunnuksena toimi logo, joka oli myös suunniteltava ja tehtävä ennen messulehden ilmestymistä. Messukurssilaiset miettivät ja sopivat opettajien kanssa juhlateemaan sopivasta yhtenäisestä pukeutumisesta, mustavalkoisesta asusta, jota koristi valkoinen paperiruuksuke. Messupäivän ohjelmaan sisältyvän muotinäytöksen vastuuhenkilöt etsivät näyttökseen sopivat mallit sekä yritykset, joista muotinäytöstä varten tarvittavia vaatteita ja asusteita sai lainaksi. He suunnittelivat koreografiat ja musiikit ja vastasivat juontamisesta. Messukurssilaiset kavereineen esiintyivät nuorten malleina, opettaja toimi aikuisien mallina ja oppilaiden verkostosta löytyi paikkakunnan lapsia eri-ikäisten lasten malleiksi. Molempiin muotinäytöksiin varattiin aikaa tunti. Vastuuhenkilöt harjoittivat muotinäytösten kenraaliharjoituksia messuja edeltävänä päivänä.

Projektipäällikkö piti lankoja käsissään, jotta aikatauluissa pysytään. Siksi hänen oli työstettävä koko ajan jonkinlaista aikataulusuunnitelmaa messupäivän tehtävistä, työnjaosta ja ajankäyttösuunnitelmasta.

”Tein lähes kaikkea. Autoin leipomisessa, loosivahvistusten lähettämisessä, tarkistamaan lehteä, muotinäytöksen vaatteiden hakemisessa, ohjelman suunnittelussa, tekniikan hommaamisessa, askartelussa. Sen lisäksi komensin muita töihin, kun näytti etteivät asiat yhtään edisty tai mitään ei tehdä, tein aikataulun, soittelin mainoksia ja organisoin koko hommaa. Kaikista suurin hommani varmasti oli kuitenkin saada ihmiset hommiin ja pitää aikataulusta kiinni.” (Oppilas 1, messuraportti)

Messujen suunnittelun aikaan sijoittuivat myös lukion muut opinnot ja kurssit. Jokainen messukurssilainen joutui siksi suunnittelemaan omaa ajankäyttöään sekä messukurssin että muiden lukiokurssien aikatauluja. Osa messukurssilaisista valitsi pienemmän kokonaiskurssimäärän messujaksoon. Lukion kurssimuotoisen viiden jakson järjestelmän vuoksi koeviikko ja syksyn ylioppilaskirjotukset osuivat messujen suunnittelun viimeisen viikon kanssa samaan ajankohtaan.

Yhteenvetona suunnitteluvaiheen teoista voidaan todeta, että messut aktivoivat oppilaita toimimaan ja messujen valmistelu käynnistyi tehokkaasti. Aikatauluttaminen oli vaativaa toinen toisiinsa vaikuttavien tekojen vuoksi. Suunnitteluvaiheessa ilmeni joitakin häiriöitä sekä koulutoiminnan kontekstissa että messutoiminnan kontekstissa. Messut aiheuttivat häiriöitä koulutunteihin, kun oppilaat olivat poissa tunneilta ja hoitivat messutehtäviä kouluajalla. Muiden oppiaineiden luokahuoneopetuksessa messut näkyivät oppilaskatona, kun messuja tehtiin päällekkäin muiden lukiokurssien kanssa. Oppilaat nostivat häiriön esille messujen jälkeen pidetyssä arviointikokouksessa.

”Mun mielestä ehkä opettajienkin pitäis ymmärtää se, että meidän on oikeasti pakko hoitaa ne hommat jollain ajalla, että ei me voida milloinkaan yöllä soittaa jollekin yrittäjälle.” (Oppilas 1)

”Tosiaan, se oli siinä, kun mainoksia soitin, niin ne oli pakko soittaa päivällä.” (Oppilas 2)

”Niin.” (Oppilas 1)

”Ei me voida enää kolmen jälkeen, ei ne yrittäjät oo ehkä enää paikalla.” (Oppilas 2) (arviointikokous)

Messutoiminnassa ilmeni häiriöitä, jotka jäivät merkitykseltään pieneksi, kun ottaa huomioon työtehtävien organisoinnin ja jakamisen sekä aikatauluttamiseen liittyvän runsaan vuorovaikutuksen ja yhteydenotot koulun ulkopuolisiin tahoihin. Päivittämättömät yritysten soittolistat aiheuttivat useita soittoja eri oppilailta samaan yritykseen, kun edellisiltä messukurssilaisilta saadut listat sisälsivät samojen yritysten numeroita. Yksi kommunikointikatkos ilmeni kutsuvieraslistan suunnittelussa siten, että messupäivänä tuli kansanedustajavieraita kaksi aiotun yhden sijasta. Lisäksi suunnittelussa tehty päätös aputyövoiman käytöstä ei johtanut yhdenmukaiseen menettelyyn käytännössä vaan toiset ottivat työvoimaa ja toiset taas eivät. Kaiken kaikkiaan toimijoiden tunnistamien häiriöiden osuus messujen suunnittelussa oli vaikutuksiltaan pieni verrattuna suureen määrään

työtä ja monialaisten tehtävien vaativuuteen (kuten messujen budjetointi ja markkinointi, esteettisen ilmeen suunnittelu ja sen toteutukseen tarvittavien välineiden ja henkilöiden hankinta, tarjoilun valmistelu jne.).

Messutoiminnan suunnittelu- ja esivalmistelujen vaiheessa nousee esille myös projektioppimisen konteksti. Tähän kontekstiin liittyi häiriöitä, joiden taustalla tunnistan ristiriidan harjoitetun pedagogiikan ja yrittäjämäisen toiminnan välillä. Ensimmäinen koskee yrittäjien roolia koulun messutoiminnassa. Kun aloitin vuonna 2004 etnografisen aineistonkeruun, tuli esille, että messujen järjestämisen yhteisöllisessä pohjassa oli tapahtunut olennainen muutos muutama vuosi messujen käynnistymisen jälkeen. Koulu oli alkanut toimia yksin messujen järjestäjänä ja yrittäjät olivat siirtyneet yhteisjärjestäjän roolista messujen asiakkaiksi. Ristiriidasta antaa viitteitä yrittäjien haastatteluissaan kertomat kokemukset, joihin palaan tuonnempana. Toista pedagogisen ajattelun sisäistä ristiriitaa ilmentää messutoiminnan suunnittelussa käytettyjen välineiden toistuvuus ja standardoituminen projektioppimisen kontekstissa. Edellisten vuosien messujärjestäjien välineet määrittivät pitkälle suunnittelun toiminnalliset menettelytavat, työnjaon ja tehtävät sekä ohjelmallisen sisällön (esim. muotinäytös), vaikka oppilaille oli annettu vapaus tehdä ”itsensä näköiset” messut. Tarkastelen ristiriitoja myöhemmin yrittäjäyyskasvatuksen häiriönä, joita luonnehtii pedagogiikan käsitteellisten järjestelmien yhteensovittamattomuus.

6.3 Messupäivän toteutus

Messupäivä oli lauantai 2.10.2004. Messukurssilaiset saivat vapaaksi muista lukion tunteista edellisen päivän, jolloin he aloittivat monitoimitalon muuttamisen messutiloiksi. Esiintymislavan pystyttäminen ja messupöytien rakentaminen olivat suurimpia tilan rakenteellisia muutostöitä. Aluksi väliseiniä oli liian vähän ja tila jouduttiin mittaamaan uudelleen. Osa messukurssilaisista vanhempineen rakensi lavaa, ja messupöytiä pystytti yhdessä monitoimitalon työntekijästä, yrittäjästä, messukurssilaisista sekä lukion toisen vuosikurssin oppilaista muodostunut ryhmä. Lukiolaiset olivat messukurssilaisten omia luokkakavereita. He saivat hyvitykseksi vapaan koulupäivän myöhemmin keväällä, kun messukurssilaiset ovat messukurssilla ansaitsemillaan tuloilla leirikoulussa. Valmisteluihin osallistui myös messukurssilaisten pienempiä sisaruksia.

Lavan valmistuttua alkoi sen verhoilu ja esteettisen ilmeen rakentaminen. Edellisen vuoden messukurssilainen oli apuna pystyttämässä lavaa sekä valmisti näyttämövalaistusta. Lavan ja näyttämön verhot olivat olleet käytössä aiempinaakin vuosina, mutta myös uusia esteettisiä ideoita luotiin näitä messuja varten.

”Muistaakseni se oli [messutiimiläisen nimi], joka keksi tuon, vai oisko ollut hänen poikakaverinsa joka halusi käyttää tähän valoshow’hunsa tai johonkin tuota. Ja niin, me hankittiin oikeastaan noita kirjaimia varten noita styroksia, sitten pari levyä näihin kuutioihin. Me leikattiin ne kuutioiksi sitten ne levyt ja

maalattiin samalla värillä, kun nuo kirjaimet. Ja sitten pujotettiin vaan siimaa niiden läpi...” (Oppilas 3, messupäivän video)

Monitoimitalon normaalin käytön aikana toimivat tietoliikenneyhteydet puuttuivat. Tekniikasta vastaava oppilas ja tieto- ja viestintätekniikan opettaja rakensivat yhteistyönä internet-yhteydet messupöytiin. Muotinäytösharjoitukset alkoivat tilan esteettisen ilmeen rakentamisen lomassa. Samaan aikaan siivottiin tiloja sekä valmisteltiin kahvilatoimintaa. Sämpylät täytettiin, täytekakut koristeltiin ja aiemmin pakastimeen leivottut tuotteet tuotiin kahvilaan. Myös lapsiparkki rakennettiin valmiiksi. Osa messukurssilaisista jäi monitoimitalolle perjantain ja lauantain (messupäivän) väliseksi yöksi. Ovet olivat myöhään auki, sillä näytteilleasettajilla oli klo 18 jälkeen mahdollisuus valmistella omaa messupöytää. Monitoimitalon tiloista oli tehty kartta, niin sanottu ”loosikartta”, joka oli lähetetty etukäteen näytteilleasettajille. Karttoja näkyi myös seinillä, jotta jokainen näytteilleasettaja osaisi suunnata varatulle paikalle. Monitoimitalon tilojen ja näytteilleasettajien materiaalin vartiointi hoitui yöpymisen yhteydessä. Lauantaina, messupäivän aamuna, messupöydät olivat valmiit. Alueen ammattikoulusta, hiusalan perustutkinnon kampaajalinjalta, saapuivat opiskelijat toteuttamaan kampauksia ja meikkauksia. Ammattikouluyhteistyö lukion ja naapurikaupungin kanssa toimi kuudetta vuotta. Ohjelmavastaava oli ollut syksyllä ajoissa yhteydessä ammattikouluun ja kertonut temasta sekä vaatetuksista, jolloin kampaajalinjan opiskelijat olivat ehtineet suunnitella töitään.

Messupäivän aamuna näytteilleasettajia saapui monitoimihalliin vähitellen. Osa näytteilleasettajista saapui järjestämään monitoimitalolle omaa messupöytänsä, mikäli eivät edellisenä iltana sitä tehneet. Yllättäen messupöydistä tuli pula, ja oppilaat joutuivat ratkaisemaan, mistä niitä saadaan lisää.

Lehdistölle ja kutsuvieraille järjestetty kahvi- ja tiedotustilaisuus alkoi aamulla lukion tiloissa. Tilaisuuteen oli kutsuttu TE-keskuksen edustaja, (nykyisin ELY-keskus), kaksi kansanedustajaa, lukion johtokunnan puheenjohtaja, kunnanvaltuuston puheenjohtaja, kaksi oppilasta, neljä kyseisen lukion opettajaa ja tutkija. Tilaisuudessa vieraat esittivät kysymyksiä oppilaille ja koulun edustukselle. Kansanedustajat kyselivät oppilailta aiemmista kävijämääristä ja siitä, miten näytteilleasettajia on nyt verrattuna viime vuoteen ja miten oppilaat saivat kontakteja, suhteilla vai muuten. Messujen tulokset sekä se, onko oppilaita sekä heidän mahdollisia yrityksen perustamisiaan seurattu, kiinnosti kansanedustajia. Lukion ensimmäisen vuosikurssin oppilaat järjestivät kutsuvieraskahvituksen opettajan tukemana. Samalla he näkivät, miten kutsuvierastilaisuus järjestetään. Messut avasi elinkeinoelämän edustaja kello 10.30.

Avaspuheessa kuultiin sisäisestä yrittäjyydestä, starttirahasta sekä sukupolven vaihdoksesta. Puhe sisälsi aiheita yrittäjän tulevaisuuden ennakointitaidoista ja epävarmuuden siedosta ja päättyi positiiviseen yrittäjyyteen. Kunnallisvaalit olivat puheenaiheena tunnin ajan kello 11 alkaneessa paneelikeskustelussa ja muotinäytös I keräsi yleisöä kello 12.30. Lastenparkissa toimi pellekoulu klo 11 alkaen.

Kansanedustajan ja tutkijan haastattelut, pelle-esitys, harmonikan soittoesitys sekä taikurinäytös viihdyttivät iltapäiväyleisöä. Odotettu juhlamuotinäytös II alkoi kello 16, ja lopuksi kello 17 esityslavalle nousi vieraileva musiikkiartisti (liite 1).

Lipunmyynti messutapahtumaan alkoi kello 10, ja ostetusta lipusta sai kuittina vesileiman käteen. Messuväen kulkiessa ovesta sisään ja ulos pihapuolen näyttelyalueelle leimat tarkistettiin. Lehdistötiedotteen saaneet toimittajat eri lehdistä saapuivat omien aikataulujensa mukaan tapahtumaan ja haastattelivat järjestäjiä sekä muuta messuväkeä. Messukurssilaiset antoivat haastatteluja pitkin päivää. Messuohjelma pyöri taustalla, ja kahvila palveli koko tilaisuuden ajan. Messukurssilainen juonsi messupäivän ohjelman, arpajaiset ja kauneimman messupöydän äänestyksen.

”Jännittävimpiä hetkiä olivat minulle totta kai muotinäytökset. Minun täytyi tietää kaikki musiikit, osata säätää äänenvoimakkuutta juuri oikealla hetkellä ja vielä taistella [tekniikkaan liittyvän] kierto-ongelman kanssa. Siinä kerkesi hiki tulla parikin kertaa. Suurimpia kauhun tunteita herätti toinen muotinäytös, jonka jälkimmäistä osaa ei oltu harjoiteltu käytännössä ollenkaan; minun osaltani se meni täysin improvisaationa. Hyvinhän se loppujen lopuksi meni, luojan kiitos.” (Oppilas 4, messuraportti)

Messuilla entiset lukiolaiset tapasivat toisiaan, ja jotkut heistä olivat myös messuilla näytteilleasettajia. Aiemmin lukion ja messukurssin käynyt näytteilleasettaja kuvaa kokemuksiaan:

”Parhaat messut, tarpeeksi aikaa myydä ja jutella messuillijoiden kanssa. Yleensä on liikaa ohjelmaa ja musiikkia. Pienemmät paikkakunnat vetävät [väkeä] isoissa kaupungeissa on tarjontaa tavallisessa arjessa liikaa.” (Entinen oppilas, messupäivän video)

Messut päättyivät kello 18, jolloin alkoi siivoaminen sekä lavan ja messupöytien purkaminen. Päivien aikana maksettuja pääsylippuja oli noin 700. Kun tuoton ja kulujen laskeminen alkoi, talousvastaava pelkäsi, että joitakin messupöytiä olisi myyty kahteen kertaan, mutta se selviää, kun ”laskutus alkaa ensi viikolla”.

Kaiken kaikkiaan messut näyttivät tuovan jatkuvuutta paikkakunnan perinteisiin ja luovan tilaisuuden tuttujen tapaamiseen ja ihmissuhteiden ja sosiaalisen pääoman ylläpitämiseen. Messujen toteutus koostui suuresta määrästä erilaisia tekoja tiettyssä ajassa ja paikassa muodostaen myös keskenään isompia aihekokonaisuuksia, kuten muotinäytökset ja kahvilatarjoilun. Messutoiminnan vaiheena messupäivän toteutus saatiin aikaan teoilla, joiden tarkoituksena ja mielenä oli palvella asiakkaita, niin messupöydän vuokranneita kuin messuilla kävijöitä, samoin kuin teoilla, joiden tarkoituksena oli saada messupaikalle saapuneet maksavat asiakkaat viihtymään. Yllättäviä tilanteita, joissa oppilaiden piti tehdä nopeita päätöksiä, hallittiin ilman, että tilanteet tai niiden ratkaisut olisivat tuottaneet toiminnalle vahinkoa. Esimerkiksi hankittiin lisää työntekijöitä, kun väkimäärä oli

suuri ja keittiö pieni ja käytettyjen kahvikuppien käsin tiskaaminen ruuhkautti ajoittain toimintaa, Teknisen ongelman synnytti äänen heikko kuuluvuus monitoimihallin takatilaan, mikä vaati äänentoistolaitteiden käyttöä ja äänen kierto laajassa tilassa puolestaan mikrofoniin säätämistä koko päivän ajan.

”Siitäkään kukaan oikein tiennyt mitään, millainen homma se olisi.” (Oppilas 4)

”Niin.” (Oppilas 3)

”Niin ja sit justiin ne kolmosetkin [edellisen vuoden messujen järjestäjät], niin ei ne oikein hirveesti osannut neuvoa siitä.” (Oppilas 1) (arviointikokous)

Messuvieraiden sekä näytteilleasettajien kato tapahtumapaikalta ennen messujen viimeistä ohjelmanumeroa oli järjestäjille pettymys.

”Meillähän oli suoranainen katastrofi se [bändin nimi] ...” (Oppilas 2)

”Niin oli.” (Oppilas 1)

”... ei toiminut ollenkaan.” (Oppilas 2)

”Mut me koitettiin sitä, että laitetaan [bändin nimi] viimeiseksi sen takia, että siihen jäisi ihmisiä.” (Oppilas 1)

”Niin. Mutta sitten se ei toiminutkaan, kun kaikki lähti sieltä muotinäytöksestä.” (Oppilas 3 (arviointikokous))

Messutoiminnalla oli toki toinenkin mieli ja tarkoitus kuin järjestää laajamittainen myynti- ja yleisötapahtuma. Se tähtäsi oppilaiden leirikoulun rahoittamiseen. Tässä kontekstissa oli olennaista messutapahtuman taloudellinen tuotto. Lipunmyynnissä oli syntynyt häiriö asiakkaiden kanssa siitä, kuinka monta näytteilleasettajaa oppilaat ovat valmiita päästämään ilmaiseksi sisään. Kahvilan myynnissä todettiin myös tuottoon liittyvä häiriö. Messua edeltävällä viikolla oli päätetty ohi kahvilavastaavien tarjota pääsylippua vastaan ilmainen kakkupala kymmenvuotisjuhlan kunniaksi. Syntymäpäiväkakku loppui kesken, ja kahvilan myytäväksi tarkoitettuja tuotteita jäi puolestaan myymättä. Tarjoilussa tapahtunut häiriö tuotti taloudellista tappiota.

”Ja se ei kyllä ollut sen arvoista, mun mielestä.” (Oppilas 1)

”Minkä arvoista?” (Tutkija)

”Sen arvoista, ettei me saatu kahvilaa tuottamaan just niin hyvin kuin me ois haluttu.” (Oppilas 1) (arviointikokous)

Oppilaiden leirikoulun rahoittamiseen tähtäävänä projektina messutoiminnan tarkoitus oli messupäivän muodossa toteutunut laskutusten ja tilinpidon jälkeen. Koulutoiminnan kontekstissa projektia jatkettiin messutoimintaan sisältyvällä oppilaan arvioinnilla, joka oli aiempina vuosina suoritettu perinteisesti antamalla oppilaille yksilötehtäväksi laatia messuja koskeva kirjallinen raportti. Tähän tutkija ehdotti lisättäväksi messukurssilaisten yhteisen arviointikeskustelun, joka myös toteutettiin.

6.4 Messujen raportointi ja arviointi

Oppilaat kokoontuivat keskinäiseen arviointikokoukseen pian messujen jälkeen (4.10), jolloin he kävivät läpi menneen messupäivän onnistumisia ja ongelmia. He keskustelivat muun muassa messupäivän kävijämäärästä, tekniikan toimimisesta ja messupäivän pituudesta sekä sopivat tulevista tehtävistä, kuten ”Kuka tekee kiitoskortit?” Kokouksen tarkoituksena oli sopia myös messukurssin opettajien kiittämisestä ja messukurssilaisia messupäivänä auttaneen luokkatoverin stipendistä.

Ohjaavien opettajien ja oppilaiden yhteinen arviointikeskustelu toteutettiin kahden kuukauden kuluttua messupäivän jälkeen joulukuussa, mihin mennessä messukurssilaisten kirjalliset raportit messuista ja omista kokemuksista oli lähetetty sekä kurssiopettajille että tutkijalle. Opettajat olivat laatineet ohjeet, joissa he ensin onnittelivat oppilaita messujen onnistumisesta. He pyysivät oppilaita miettimään, mitä ovat henkilökohtaisesti oppineet. Lisäksi oppilaita ohjeistettiin arvioimaan messukurssilaisten keskinäistä toimintaa ja projektityötä (liite 1). Opettajat ohjasivat kiinnittämään huomiota myös siihen, miten oppilas hyödyntää messukurssilla oppimiaan asioita tulevaisuudessa. Arviointikokoukseen osallistuivat rehtori, opettaja, messukurssin oppilaat sekä tutkija. Yhteisessä tilaisuudessa oppilaat jakoivat oppimiskokemuksiaan sekä kuulivat opettajan ja rehtorin ajatuksia messuista ja niiden tarkoituksesta.

Yhteinen arviointikokous oli tutkimusvuonna messutoiminnassa uutta (tutkijan aloite), ja sillä tavoiteltiin yksilökeskeisen arviointiraportin laajentamista yhteiseen refleктоivaan keskusteluun ja toisaalta pedagogisten teemojen syventämiseen. Tutkijan aloite sisälsi myös ajatuksen koulun ulkopuolisten toimijoiden, kuten yrittäjien ja kunnan edustajien kutsumisen arviointikokoukseen. Siihen projektipäällikkö vastasi sähköpostitse: ”Mielestämme ei ole hyvä idea ottaa palaveriin ulkopuolisia, sillä silloin ei voi puhua kuten tavallisesti, eikä siis kaikkea infoa saada, mitä haluttaisiin.” (sähköposti, 13.11.2004)

”No niin, hyvää päivää kaikille ja hyvää tämmöistä joulun odotusta ja messuraportit oli todella hyvät ja sitten varsinkin kun vain yksi sitten kohta palauttaa tämän, niin sitten kaikki on todella hyvin. Ja te saatte ne joulun jälkeen takaisin, sillä tavalla, että siinä on sitten kommentteja. Me ollaan pohdittu sitä kurssimerkintäasiaa ja tota ollaan vähän sillä ajatuskannalla, että se kurssimerkintä tulisi ensi syksynä, mahdollisten messujen jälkeen.” (Opettaja 1, arviointikokous)

Messuraportit toimivat arviointikeskustelun pohjamateriaalina. Raportit olivat 2–4 sivun mittaisia ja nostivat esiin niitä havaintoja ja asioita, joita oppilaat tekivät yksilöinä ja tiiminä. Keskeisessä osassa oli oman messutyön itsearviointi, sillä kurssista sai suoritusmerkinnän. Oppilaat kirjoittivat arvioitaan monipuolisesti pohtien. Tästä on esimerkki seuraavassa otteessa.

”Kun messuja alettiin suunnitella, olin oikein innokas ja iloinen päästessäni mukaan talousvastaavaksi. Näin ollen olin todella innokas pääsemään varsinaiseen työhön käsiksi. Suunnittelimme messuja kavereiden kanssa vapaaajalla ja puhuimme niistä paljon. Tavoitteena minulla oli tuoda erilaisuutta messuille, mikä valitettavasti osoittautui todella vaikeaksi tehtäväksi. Tajuimme kaikkien kanssa yhdessä lopulta, miten vaikeaa oli tehdä messuista erilaiset. Lopuksi tärkeää oli enää saada messut toimimaan.” (Oppilas 2, messuraportti)

Arviointikokouksessa oppilaat aloittivat keskustelun kertomalla tuntemuksistaan messujen jälkeen, kun he palasivat perinteiseen koulutyöhön. He kokivat yhtäältä työskentelyrytmin rauhoittumista ja toisaalta tarvetta passivoitua ja sopeutua luokkahuonetyöskentelyyn.

”Noo, joissakin tilanteissa vaan tuntuu itestä, että vois olla vähän hiljempaa, ei tarvi sanoa aina kaikkea, mitä ajattelee, niin ja silleen. Sitten, en mä nyt tiedä, ei siitä mulle itelleni ole haittaa, mutta muut ei välttämättä tykkää sitten niin paljon.” (Oppilas 1)

”Tässä jotenkin oli vähän semmoinen olo, että mitä nyt, miksei oo mitään tekemistä... Ei oo koko ajan sitä hirveää stressiä et on pakko tehdä jotain.” (Oppilas 2) (arviointikokous)

Opettaja ehdotti, että eikö ”se sama hirveä stressi” voisi jatkua koulutoiminnassa, kun on vaikka esimerkiksi historian koe. Toinen keskustelua synnyttänyt aihe kokouksessa oli yhteistyö muiden kanssa. Messupäivän aikana jouduttiin rekrytoimaan aputyövoimaa messukurssilaisten ulkopuolelta yleisöstä, vaikka sitä ei oltu erikseen suunniteltu. Arviointitilaisuudessa oppilaat pohtivat uudestaan yhteistyötä ja työnjakoa.

”Kyl me saatiin kaikki tehtyä.” (Oppilas 1)

”No kyllähän me nyt saatiin, mutta ois siinä nyt voinut apua olla.” (Oppilas 2) (arviointikokous)

Tutkija osallistui kysymyksellä, voisiko koulun ulkopuolisista henkilöistä olla enemmän messujen valmistelussa ja toteutuksessa apua, jos heille antaa näkyvämmän roolin.

”...jos meille tulee kunnalta joku johtaja tähän hommaan, niin se siinä katoaisi ainakin, se maanläheinen johtajan imago.” (Oppilas 4)

”Niin, menis jo liian viralliseksi. Tässä pitää vähän olla tämmöistä huumoria mukana, että ei niin totista hommaa kuitenkaan. Kyllä sitä sitten on aika iso vaikutus, että niinku ajattelee, että tulee toisesta organisaatiosta tai muusta, että se vaikuttaa niin siihen omaan persoonaan, ettei uskallakaan sitten olla se mikä on.” (Oppilas 2)

”Mutta toisaalta, kun miettii sitä, että vaikka meillä on ollut kokouksia ja vaikka [tutkijalle] sää oot ollu tuolla [videoneuvotteluyhteyden] toisessa päässä ja sää oot koko ajan nähnyt, mitä me ollaan tehty, niin kyllä meillä on huumoria riittänyt täällä. Että ei me olla oltu vaan sillai, että ...” (Oppilas 1)

”... että ’kokous alkaa’.” (Oppilas 2) (arviointikokous)

Yhteistyö liitettiin oppilaiden saamaan kokemukseen toimia tiiminä ja omana ryhmänä. Laajempi toimijaverkosto ei tullut keskustelussa eikä raporteissa esiin.

”Kyllä tää tästä alusta on paljon kehittynyt tää meidän ryhmä, et saatiin paljon parempaa yhteistoimintaa...” (Oppilas 11, arviointikokous)

”Kokemusta kertyi paljon, mutta sen analysoiminen on aika vaikeaa, luultavasti seuraavalla kerralla jotain vastaavaa tehdessä muistaa, mutta nyt ei oikein osaa löytää niitä oikeita sanoja. Tiimityöskentely oli tietysti suuressa roolissa ja ehkä siitä oppikin eniten. Sen lisäksi työnteko varmasti opetti kaikenlaista uutta. Myös työkavereista paljastui uusia puolia ja ehkä tämän jälkeen jokaisesta tuli jollakin tapaa läheisempi kaveri. (Oppilas 6, messuraportti)

Messujen työmäärä oli koettu suureksi. Huolimatta siitä, että messukurssi aloitettiin jo keväällä, oppilaat ehdottivat seuraavalle messukurssille aikataulullisia ja määrällisiä muutoksia, erityisesti laittamalla painoa suunnittelulle, jossa olisi aikaa uudistaa messuja. He ehdottivat myös messukurssin muuttamista kahden kurssin arvoiseksi.

”Tavallaan, jos ihan tarkasti sanoo, niin tämä messujen perusrakenne on ollut jo vuodesta toiseen ihan samanlainen, että...” (Oppilas 3)

”Että esiintyjät ja loosimyyjätkin suunnilleen sillei vaihtuu, mutta tota ...” (Oppilas 3)

”Mutta suuret on samoja.” (Oppilas 3)

”... ja mainostajat, mutta se itse perusrakenne ei muutu miksiäkään. Mutta ei sitä tossa noin lyhyessä ajassa ei sitä keretty ihmeitä taikomaan kuitenkaan, että...” (Oppilas 3)

”Budjettirajahan tulee kans vastaan.” (Oppilas 8)

”Niinhän se on suureltaan sitä. Mut jos sitä ajatellaan, että rahaa sitä pitää saada, niin me säästetään kaikessa, pihistetään vaan kaikesta mahdollisesta mistä me pystytään.” (Oppilas 2)

”Mutta jos sen aloittais sen jouluna, niin kerkeis suunnitella aivan eri lailla jonkun uuden jutun siihen.” (Oppilas 1)

”Niin tosiaan se suunnittelu, se ois, että keväälläkin pitää enemmän niitä kouksia, että me saadaan suunnittelua aikaan. Että ei tuu heti se, että nyt pitää alkaa jo järjestää hullun lailla, ettei tuu heti sitä kiirettä, että nyt pitää olla esiintyjät johonkin päivään mennessä ja valmiina heti, että siinä vähän tuli semmoinen kiire.” (Oppilas 2) (arviointikokous)

Toisaalta oppilaat pohtivat motivaatiotaan lähteä uudistamaan messuja: kun riskinotto kasvaa, niin onnistuuko siinä taloudellisesti, ja ”sehän olis hirveä homma”.

”Meillä oli hirveän suuret suunnitelmat.” (Oppilas 2)

”Niin olikin.” (Oppilas 3)

”Se on helpompi, kun tekee vanhalla kaavalla.” (Oppilas 2)

”Niin on.” (Oppilas 9)

”Silloin varmasti saa sitä rahaa.” (Oppilas 2) (arviointikokous)

Messujen päätyttyä johtoryhmän jäsenet laskivat messukurssilaisille taloudellisen palkkion, joka suhteutettiin messujen lopulliseen tuottoon ja tehtävään.

”Vaikeinta oli varmaan yrittää tehdä oikeudenmukaiset palkkaprosentit. Oli todella hankalaa miettiä kaikille juuri se oikea luku työn ja vastuun perusteella! Kukaan ei ole (ainakaan vielä) meille kertonut että olisi eri mieltä näistä prosenttiluvuista.” (Oppilas 1, messuraportti)

Oppilaiden puheenvuoroissa ja raporteissa korostettiin oppimista messutoiminnassa ja sen antamaa hyötyä tulevaisuudelle: ”kyllä varmasti oppii kaikista eniten mitä millään muulla kurssilla”. Raporteissa oppilaat pohtivat henkilökohtaista kehittymistään tavalla, joka muistuttaa sisäisen yrittäjyyden tavoitteita, kuten olla vuorovaikutuksessa erilaisten ihmisten kanssa, oppia tunnistamaan omia tunteitaan ja suorituskykyä, kokea uskallusta ja voimaantumista jne.

”Mielenkiintoista messujen valmistelussa oli yhteydenpito muihin tahoihin. Opiskelu sai heti erilaiset mittasuhteet, kun piti olla kanssakäymisissä koulunsa käyneiden, työelämässä olevien ihmisten ja heidän yritystensä kanssa. Käytännössähän se ei kovin ihmeellistä ole; soitat pari puhelua sinne tänne, sovit asian tämän ja tämän kanssa ja sillä selvä, mutta kaikkea tätä varjosti tunne, että oikeasti ollaan tekemässä jotain konkreettista, messuja. Lukiossa opiskellessa tätä tunnetta harvoin esiintyy; opiskelun tuloksena on vain se merkintä kurssin suorittamisesta, tieto eteenpäin pääsemisestä.” (Oppilas 4, messuraportti)

”Paljonhan tässä koko projektissa oppi. Jos ei tekemistään hommista, niin vähintään itsestään ja omista ominaisuuksistaan. Välillä kummastutti, miten helposti tunteet nousivat pintaan kiireen keskellä ja kuinka pienistä asioista sitä välillä hermostui. Pieniä hämmästyksiä aiheutti myös oma suorituskyky; jälkeenpäin ajatellen tuli tehtyä paljon kaikkea, mitä ei välttämättä heti kuvittelisi tekevän näin arkielämässä. Eli positiivisia yllätyksiä ainakin itseni kohdalla projekti oli pullollaan.” (Oppilas 7, messuraportti)

”Tärkeintä, mitä voin sanoa messujen opettaneen minulle, on uskallus. Tunnen itseni paljon varmemmaksi tänään ja uskallan tarttua haasteisiin paremmin, toisaalta uskallan myös kieltäytyä asioista, joista en pidä.” (Oppilas 8, messuraportti)

”Messukokemuksesta on varmasti hyötyä tulevaisuudessa, koska siitä on oppinut järjestämään, hallitsemaan, johtamaan ja opettamaan. Näitä taitoja tarvitsee aina elämässä, eikä vain projekteissa vaan muutenkin. Nyt tiedän, että pysytyn myös tulevaisuudessa ottamaan itselleni vastuullisia tehtäviä ja voin toimia myös paineen alla tehokkaasti.” (Oppilas 2, messuraportti)

Yrittäjyys yhteiskunnallisena käytäntönä ei noussut raportointi- ja arviointivaiheessa esille kirjoitetuissa raporteissa tai kokouksessa. Yrittäjämäinen toiminta näyttää siten samastuvan pitkälle projektin suunnitteluun ja toteutukseen ja tällöin lähinnä lopputulokseen, jonka saavuttamisessa luotetaan oppilaiden spontaaniin taitoon ja yksilöllisiin valmiuksiin (jotka ovat merkittäviä sisäisen yrittäjyyden kontekstissa). Arvioinnin teot jättivät oppimisen kontekstin ulkopuolelle koulutoiminnan ja yhteiskunnan rajapinnalla toimimisen ja sen reflektoinnin ja siinä havainnot yrittäjyyden luonteesta yhteiskunnallisena käytäntönä. Toiminnallisuus ei tarjonnut pedagogista pohjaa yrittäjyyttä koskevalle oppilaiden ymmärryksen ja käsitteellisen syventämisen aktiiviselle rakentamiselle (Hakkarainen ym. 2005). Pikemminkin sen kontekstissa vahvistui tämän yhteiskunnallisen käytännön käsitteellistäminen jo olemassa olevan lähdetiedon soveltamisena. Pohdin myöhemmin sitä, onko yrittäjyyskasvatuksessa sisäinen ristiriita normaalisti koetun markkinakäyttäytymisen ja innovatiivisen yrittäjätoiminnan välillä (vrt. Spinosa, Flores & Dreyfus 1997)?

6.5 Tutorointi

Messutoiminta sisälsi ohjauksen. Ohjaavia opettajia oli kaksi, yksi lukiosta ja yksi yläkoulusta. Ohjaus oli messuilla kerääntyvän tiedon ja kokemuksen siirtoa. Koululaitoksen kontekstissa perinteisesti tiedon siirto kuuluu opettajille. Tutkimusvuonna oli uutta, että oppilaat olivat osavastuussa messukokemusten ja -tietojen välittämisessä seuraaville messukurssilaisille ja että se kuului messukurssin sisältöön. Tätä varten oli tutkijan aloitteesta kutsuttu koolle tilaisuus (tutorointikokous), jonka tarkoituksena oli ohjata oppilaita ohjaamaan seuraavia messukurssilaisia ja välittää tutkijan haastatteleminen yrittäjien kokemukset messuista ja yrittäjyydestä nykyisille ja seuraaville messukurssilaisille. Tietoa siirtyi oppilaiden kesken ja opettajilta oppilaille myös käytännön tilanteissa, kun tulevat messukurssilaiset kysivät messuista tai pyysivät aiemmin kehitettyjä välineitä käyttöönsä. Määrällisesti tätä vaihtoa tapahtui eniten seuraavan lukuvuoden messujen suunnitteluvaiheen aikana (keväällä 2005), ja se painottui verkostotiedon jakamiseen ja emotionaaliseen tukeen, jossa oppilaat välittivät kokemuksiaan messutoiminnasta seuraavan messukurssin oppilaille.

Oppilaat kokivat kaikilta osin epämääräisyyttä tutoroinnin tarkoituksesta ja kyseenalaistivat sitä messutoiminnan kontekstissa. Tämä tuli ilmi arviointi kokouksessa, jossa oppilaille ehdotettiin tutorointia.

”No mä voin ainakin sanoa sen, että tää tutorointijuttu nytten, niin toivottavasti [puhuu opettajalle] sää et odota, että me ollaan niitä ainoita aktiivisia siinä. Jos se tyyppi, jonka kanssa joutuu sitten tai jolle joutuu juttua kertomaan, niin oikeasti tuntuu, että se ei halua siihen auttajaa, niin en mää ainaakaan siinä sit aio olla tiellä.” (Oppilas 3)

”Niin. No sepä siinä. Se on aina vähän mysteeri sitten, että...” (Opettaja 1)

”Kun ei ainakaan mekään yhtään tarvittu viimevuotisia...” (Oppilas 6)

”Te ette tarvinnu, joo.” (Opettaja 1)

”Kun sehän on tuttua kaikki lehdentekohomma.” (Oppilas 6)

”Niin, teille on. Ootte...” (Opettaja 1)

”Mulla on vähän semmoinen olo, että niin että en mää osaa mennä sanomaan kenellekään, miten joku lehti pitäis tehdä. Koska jos niin joku rupeaa päätoimittajaksi, niin mää olettaisin, että se on semmoinen, joka on tehnyt jo tota [lehden nimi] ja tietää jo siitä sen.” (Oppilas 5)

”Samahan se on taitamisessa, eihän sitä kurssia aloiteta silloin, vaan se aloitetaan aikaisemmin.” (Oppilas 6) (arviointikokous)

Epätietoisuutta oppilaissa herätti myös se, kuinka paljon opettajat, jotka olivat ohjaamassa messutoimintaa, olivat käytettävissä. Odotetaanko, että oppilas pyytää apua, vai tuleeko ohjaavan opettajan tarjota oppilaille apua? Osa koki tutoroinnin ylhäältä tulevana neuvomisena. Oppilaat kuitenkin katsoivat omistavansa messuprojektin ja olevansa siitä vastuussa.

”Siis tää oo kuitenkin semmoinen oppilaiden projekti. Tää mun mielestä tässä jos haluaa kysyä opettajilta neuvoa, niin voi kysyä, mutta ei sillei, että on pakko ottaa joku opettaja siihen mukaan.” (Oppilas 5)

”Kyllähän tää niinku omatoimisesti toimii oppilaittenkin avulla, mutta kyllä vähän pitää olla ohjaustakin. Just ehkä tärkeintä, että tiedetään vain.” (Oppilas 2) (tutorointikokous)

Oppimistoiminnan kehittämiseksi nousi arviointikokouksessa jo esiin keskustelua aiheista, mikä on sopiva määrä ohjausta ja mikä on ohjaavan opettajan ja tutoroppilaan rooli. Tällöin pohdittiin myös sitä, mikä on avun antamista, mikä heitteille jättämistä ja mikä oppimisen ohjaamista.

[Tutkijalle:] ”...niin niin, kun sä kysyit, että miten rakennetaan yhteistyötä... Kun se on aina vähän, tota niin niin nää messuprojektit on aina sillä tavalla vähän herkkiäkin, et mää en tiedä, miten te ootte ite kokeneet, että joskus on sitten niinku se, että mennään tavallaan siihen mukaan. Että joskus nuoret on hirveen sellaisia herkkiäkin, että ne saattaa kokea sillei, että jos tota opettaja menee sinne jotakin hysläämään ja sanomaan, niin ne saattaa kokea sen vähän sellaiseksi arvosteluksi, vaikkei siinä välttämättä todellakaan ole mitään sel-laista tarkoitusta. Että että opettajahan voi mennä ohjaamaan sillä tavalla, että tässä nyt tehdään hyvää sille projektille tai ...” (Opettaja 1)

[Tutkijalle:] ”Mutta onko nää nyt sitten niitä henkilökemia-asioita vai että se, että millä äänensävyllä sen asian sanoo tai tota niin niin...” (Opettaja 1)

”...ymmärrätekö, mitä mää ajan vähän takaa? Et joskus tota niin opettajakin on vähän et tota miten tässä nyt niinku olisi sitten. Esimerkiksi mää [ajattelin] että nyt se varmaan niinku hyppii tasajalkaa ja hermostuu, kun mää [sanoin] about viis kertaa, aina kun tuo meni juontamaan jotakin: ’hitaasti’, ’kovem-malla äänellä’. Oppilaan ilmeet oli sitten ykskantaan että joo...” (Opettaja 1)

”Mut kyllä meitä ainakin sai neuvoa, et ei me varmaan kukaan meistä siitä lait-tanu vastaan.” (Oppilas 1) (arviointikokous)

Tutoroinnin tuominen messutoiminnan kokonaisuuteen synnytti tilanteen, jossa ei ollut valmiita ajattelutapoja ja käytäntöjä, vaan teoille haettiin mieltä ja sopivaa muotoa. Uuden etsiminen tapahtui siinä pedagogisessa kontekstissa, missä messutoiminta on tulkittu oppilaiden omaehtoiseksi projektiksi ja missä on tarkoitus korostaa aina vuosi kerrallaan uusien oppilaiden mahdollisuutta toteuttaa omat messut.

6.6 Messutoiminnan analyysin tulokset

Analyysi on tässä luvussa kohdistunut kysymykseen, mitä on messutoiminta ja minkälaista oppimista se sisältää (tutkimuskysymys 2). Tuloksena oli etnografi-
aan ja muuhun aineistooni perustuva analyysi messutoiminnasta, johon osallistui kaikki messukurssin oppilaat, opettajia ja lukuisia koulun ulkopuolisia tahoja. Toimintaa tapahtui sekä koulun sisä- että ulkopuolella. Uudenlaista oppimisympäristöä ilmentää messutoiminnan sisällöllinen ja ajallinen rakenne, joka sisältää paitsi tapahtumapaikalla monimuotoisen toimimisen myös toiminnan suunnittelun ja arvioinnin. Päällimmäinen havainto on, että messutoiminta koostui lukuisista sosiaalisista prosesseista, erilaisista tietovarannoista, materiaalien käsittelystä ja niiden välineistä, tieto- ja viestintätekniikasta ja tekemällä oppimisesta, jotka kaikki kietoutuvat toiminnassa yhteen. Teot liittyivät tiimissä toimimiseen, tehtävien ja tekojen koordinointiin, aikatauluttamiseen, haastavaan vuorovaikutukseen erilaisissa tilanteissa (myyntineuvottelut, haastattelujen antaminen, ohjelmaesitysten juonto jne.), budjetointiin, rahastamiseen, markkinointiin, esteettisen ympäristön luontiin, tilojen puhtauden ja järjestyksen ylläpitoon, lehdentelefonin ja taittoon, johtamiseen, tietotekniikan käyttöön jne. Tiettyjen liiketoimintaan kuuluvien tehtävien harjoittelun lisäksi kiinnostavia uusia oppimiskokonaisuuksia olivat pitkän tähtäimen tavoitteellinen suunnittelu, toiminnan reflektiivisyttä tuottava arviointi sekä tutorointi, jonka osuus tosin jäi ristiriitaiseksi.

Toimintalähtöisille oppimisympäristöille on ominaista tavoitella siirtymistä opettajan antamille oppimistehtäville perustuvasta opettamisesta tilanteisiin, joissa oppilaat itse asettavat tehtävät, joita ratkaisevat. Messutoiminnassa ilmeni jopa oppilaiden taholta tullut vastarinta vastaanottaa 'ylhäältä päin' tulevaa tehtävänantoa tai ohjausta. Ongelmanratkaisuisissa tukeuduttiin oppilaiden tiimityöhön ja keskinäiseen vuorovaikutukseen. Tiimissä toimimisesta tuli myös oppilaiden raporteissa heille merkittävin oppimiskokemus. Ekspansiivisen oppimisen näkökulma ohjaa kiinnittämään huomiota siihen, että koulussa oppilaat omaksuvat paitsi erityisiä oppimissisältöjä myös tietyn tavan ajatella ja toimia, tietyn tavan suhtautua todellisuuteen sekä tietyn tavan oppia ja opiskella. Kun oppimistoiminnan kohteena on yrittäjäyys, tulee kriittiseksi kysymykseksi, kuinka tätä todellisuutta lähestytään oppimisen ja opettamisen näkökulmasta. Toimintalähtöisyys, johon messukurssi pedagogisesti pohjautui, samastuu usein projektioppimiseen. Projektityöskentelyn menetelmällisenä, vaikkakin kiisteltyinä, kehittäjänä

mainitaan usein amerikkalainen William Heard Kilpatrick. Häntä kritisoidaan siitä, että toimintaa määrittävästä tarkoituksesta (purpose) tuli synonyymi projektille (Pehkonen 2001). Tällöin on kiinnitetty huomiota myös siihen, että Dewey ei puhunut projektioppimisesta, johon liitetään yleensä ominaisuuksia, kuten toiminnallisuus, ongelmakeskeisyys, tulosvastuullisuus ja tavoitteellisuus (emt.). Toiminta yhdistyy Deweyllä koulun yhteiskunnallisuuteen siten, että yhteisöllisen elämän oppiminen on mahdollista (Dewey 1957; Pehkonen emt.; Rautiainen 2008.).

Tutkiva oppiminen haastaa myös projektioppimisen, jonka ongelmien nähdään syntyvän siitä, että tekemällä oppimisen käytännössä opitaan ainoastaan niitä asioita, joihin toiminta kohdistuu (Hakkarainen ym. 2004). Tällöin toiminta ja sen lopputulos korostuvat yhteisön tiedontason kehittymisen ja käsitteellisen ymmärryksen kehittymisen sijasta. Oppimisessa tulisi kuitenkin oppilailla olla mahdollisuus käsitellä kohtaamiaan sisältöjä ja omia kokemuksiaan rajoittuneina tietolähteinä. Tietolähteiden yhteinen tutkiminen ja kyseenalaistaminen johtaa rikastamaan käytössä olevan tiedon hallintaa ja avaa keskustelun vaihtoehtoista ajatusmalleista sekä käyttää vaihtoehtojen vertaamista ja erilaisuutta oppimiseen (Engeström ym. 2002b).

Messutoimintaa hallitsi paljolti projektioppimisen konteksti, joka teki mahdolliseksi yhdessä oppilaslähtöisen pedagogiikan kanssa rajata projektin ulkopuolelle se yhteiskunnallinen käytäntö, jota kehityssyklin alussa lähdettiin hakemaan ja jossa koulu oli avoin kohtaamaan ”monentasoisen ja -ikäisen asiantuntemuksen”. Kuten analyysissa kävi ilmi, edellisten vuosien messujärjestäjien välineet määrittivät pitkälle messujen toiminnalliset menettelytavat. Toisaalta oppilailla oli aluksi spontaanisti ”hirveän suuret suunnitelmat” uudistaa messuja, mutta päädyttiin tekemään ”vanhalla kaavalla”, koska ”silloin saa varmasti rahaa”. Tällöin myös yrittäjäys itse käsitteellistyy oppilaiden kokemuksena ja tiedon lähteenä historiattomaksi ja vaihtoehdottomaksi käytännöksi moniäänisen ja erilaisia asiantuntijuuksia edellyttävän käytännön sijasta. Messutoiminta kapeutui liiketaloudelliseksi toiminnaksi, jossa toimintaa koulun ja muun maailman rajapinnalla ja vuorovaikutuksessa yhteiskunnallisen todellisuuden kanssa ei käytetty mahdollisuutena asioiden kyseenalaistamiselle, tutkivalle oppimiselle, reflektoinnille ja uuden kokeilemiselle tiedon käytön luonnollisissa olosuhteissa. Kapeutuminen ei palaudu vain pedagogiikan käsitteellisten järjestelmien pohdintaan vaan myös yrittäjäyyskasvatuksen käsitteellistämiseen yhteiskunnallisena käytäntönä.

Myös uudet oppimiskokonaisuudet, joita olivat arviointi ja tutorointi, muodostuivat vain heikosti osaksi kurssin sisältöä. Ne näyttivät välittyvän oppilaille pedagogisesti perinteisellä tavalla ja merkitsevän heille koulukontekstissa syntynyttä toimintaa, koulun harjoittamaa kontrollia ’ylhäältä päin’. Kiinnostavaa on, että ohjaus ja sen käytännöt sekä yleensä uudenlaiset tietokäytännöt ovat kuitenkin olleet viime vuosina keskeisiä kasvatustieteen ja oppimispsykologian tutkimuksen ja kehittämisen aiheita (Puhakka & Silvonen 2011; Vehviläinen 2001).

Koulun yrittäjyyskasvatus, jossa pyrittiin tavoittelemaan muun muassa aloitteellisuutta, luovuutta ja riskinottoa, olisi hyötynyt vuorovaikutuksesta uusimpien oppimisteoreettisten kehittelyjen kanssa, joissa tarkoituksellisesti pyritään irti empiirisen yleistämisen kehästä oppimisprosesseihin, jotka synnyttävät uutta tietoa ja avaavat mahdollisuuksia rakentaa yhteistyössä oppilaiden lähikehityksen vyöhykettä.

Messutoiminnasta tuli esiin pääasiassa oppilaiden tekemiä tekoja. Aineisto ei kattanut erikseen yrittäjien ja opettajien tekoja, jotka tosin olivat usein edellytyksenä oppilaiden teoille ja tulivat tätä kautta usein ja osittain havaittaviksi. Huolimatta monista rajanylitysteoista koulun ulkopuoliseen maailmaan ja paikallisyhteisöön, koulun sisällä rajojen ylittäminen oli minimaalista.

7 KUMPPANUUDEN DYNAMIIKKA

7.1 Aineisto ja sen analyysi

Koulun avautuminen yhteiskuntaan merkitsee kumppanuutta erilaisten toimijoiden kanssa ja yhteistyötä uudenlaisten laajentuvien oppimisympäristöjen luomiseksi. Myös messutoiminnassa voidaan tunnistaa tätä toimintakulttuurien rajojen ylittämistä ja paikallista toimijuutta koulun ulkopuolisessa ympäristössä. Analysoin tässä luvussa messutoimintaa sen ”subjektin” näkökulmasta, jossa subjekti on heterogeeninen, eri taustoja ja intressejä edustava merkitysyhteisö. Subjektin rakentuminen edellyttää yhteistyötä, joka on kiinnittynyt erilaisiin sosiaalisiin prosesseihin ja myös toiminnan muodollisiin rakenteisiin. Kuten luvussa 4 esitän, tarkastelen yhteistyötä rajakohteen avulla, joka itse muodostuu yhteistyön välineeksi toiminnassa, jossa kohde ei ole sisällöltään valmiina toimijoiden tiedossa (Star & Griesemer 1989). Rajakohteet ovat avainasemassa, kun toisiaan leikkaavien ”sosiaalisten maailmojen” välillä ylläpidetään yhtenäisyyttä ilman, että toimijoiden antamat merkitykset toiminnalle ovat yhteneviä (Star 2010).

Tutkimuksessani oletan, että samalla kun rajakohde antaa mahdollisuuden toiminnan kohteen laajentumiseen, se tuo mukanaan perinteiseen koulutoimintaan verrattuna uudenlaisen sisäisen dynamiikan. Tutkin tätä dynamiikkaa empiirisesti siten, että kohdistan analyysini siihen, mitä eri osapuolien messutoiminnalle antamat merkitykset ja taustalla olevat intressit ovat sekä mitä mahdollisia jännitteitä ja ristiriitoja merkitysten ja intressien kohtaamisessa syntyy. Luvun aineisto koostuu tutkimuksen eri yhteyksissä keräämästäni haastatteluaineistosta samoin kuin kokousaineistoista (ks. taulukko 3 s. 30).

Analyysiani varten olen lukenut aineiston useaan kertaan ja etsinyt ja merkinnyt siinä esiintyvät maininnat, joissa puhujat antavat messutoiminnalle merkityksiä ja ilmaisevat intressejään ja odotuksiaan sekä arvioivat kumppaneitaan yhteistyön tarkoituksen näkökulmasta. Tästä valikoidusta aineistosta olen poiminut kohdat, joissa puhujat tarkastelevat intressiensä toteuttamista erilaisissa konteksteissa, joissa syntyy jännitteisiä prosesseja ja suhteita. Analyysin tulokset esitän yhteistä toimintaa jäsentävän nelikentän muodossa. Nelikenttä antaa mahdollisuuden tarkastella rajakohdetta kokonaisuutena ja siten messutoimintaa sosiaalisten prosessien välityksellä rakentuvana toimintana sen subjektin näkökulmasta.

Tarkastelen tässä luvussa ensin, minkälaisia osapuolien intressejä ja messutoiminnalle annettuja merkityksiä sekä näiden välille syntyviä jännitteitä ja ristiriitoja aineistosta löytyi (7.2). Osapuolina ovat opettajat, oppilaat, yrittäjät sekä kunnan päättäjät. Sen jälkeen jäsennän näitä löytöjä nelikentän avulla (7.3) ja tarkastelen messutoiminnan sisäistä dynamiikkaa.

7.2 Messuille annetut merkitykset ja niiden jännitteet

7.2.1 Opettajat

Historia-analyysissani kävi ilmi, että yrittäjyys ei ollut opettajien pedagogisessa kehittämistyössä ja unelmassa alun perin läsnä, vaan pikemminkin se oli ”kivi kengässä”, jota ryhdyttiin ratkomaan muun muassa messutoiminnan avulla. Yrittäjyyskasvatus oli lukion perustamisen aikaan uutta, ja tietoa oli vähän saatavilla. Valtakunnallisista opetussuunnitelmista yrittäjyyskasvatus puuttui, ja opettajille se näyttäytyi epämääräisenä ja jätti tilaa monille tulkinnoille. (Ks. luku 5.1.5.)

”Kyllä me sitä, se oli koko ajan kivi kengässä. (naurua) että ..miten saadaan se siihen mukaan, tuskan hiki oli päällä – eikä kukaan sanonut mitä se lukiotasolla voi olla, ja sit aina kun me tuotiin näitä yrittäjäihmisiä puhumaan tai alettiin puhumaan tuotekehittelystä, niin oppilailla oli niskavillat pystyssä ja sanovat ettei he tämmöstä halua, että se oli aikamoinen haaste.” (Kehittäjäopettaja, haastattelu)

Kun opettajat, oppilaat, yrittäjät ja kunta kehittivät messukurssia, oli opettajien intressinä lähteä toteuttamaan oppilaslähtöistä pedagogiikkaa samalla, kun he olivat mukana koulun sisäisessä kehittämisessä siten, että koulu tuottaisi kunnalle hyötyä ja järjestäisi toimintaa koulun ulkopuolelle. Opettajat kohtasivat messutoiminnassa työn eri osia, kuten julkisen näytön, bisneksen ja oppimisen elämää varten. Opettajat olivat eri kontekstissa opettajia, ohjaajia, rehtoreita, paikallislehden päätoimittajia ja yrittäjiä. Heillä oli pitkäkestoinen vastuu toiminnasta, kun taas oppilailla oli vastuuta yhden messukurssin ajan. Rajanveto ja voimien jakaminen eri toimintaympäristöjen kesken oli opettajille haastavaa, ja kokemukset olivat ristiriitaisia.

”Jos saa joka viikko esimerkiksi haukut [lehdessä], joka on työtä jota sä teet, niin kyllä sitä yrittää tehdä niin hyvin että ei aina tarviis kuunnella että nyt ette tulleet tekemään lehtijuttua sinne tai tänne... Tässähän ei voi tota vaikka tässä ois kymmenen ohjaajaa, niin ei ne voi juosta [oppilaiden perässä] kattomassa, että mitä ne tekee.” (Opettaja 1, opettajakokous)

Messutoiminnan ohella opettajat työskentelivät samanaikaisesti lukion toimintaympäristössä, jossa oppimista mitataan ylioppilaskirjoituksilla ja kouluja arvioidaan julkisuudessa ylioppilaskirjoitusten tulosten perusteella. Siten ”pikkusen voidaan raottaa yritysmaailman ja todellisen maailman ovia”, mutta sisältökeskeinen opettaminen ja yrittäjyyskeskeinen toiminta tai oppilaslähtöisyys ja asiakaslähtöisyys olivat koulun toiminnassa jännitteisessä suhteessa toisiinsa.

”Kun tää lukiohan on... meitä mitataan ylioppilaskirjoituksilla. Se on selvä asia. Ja se on se pääasia. Se, että me saadaan tässä niinku tuntumaa, tuntumaa tämöseen työelämään ja yritystoimintaan ja niin, se on semmonen sivuasia.” (Opettaja 2)

”Kyllähän ne on koko ajan rinnan. Musta tuota tää lukio on just hyvä esimerkki siitä, että joka viikko me tehdään yhteistyötä yrittäjien kanssa.” (Opettaja 1)

”Ja yrittäjyyshän kuuluu jo tuolta esikoulusta saakka kaikkeen opetussuunnitelmaan ja sillä lailla.” (Opettaja 3) (opettajakokous)

Messutoimintaan osallistui vain osa koulun opettajista. He olivat mukana oppilaiden messuvalmisteluissa ja sallivat käyttää omia oppituntejaan messujen valmisteluun. Koulun työnjako ja säännöt tuottivat jännitteitä messutoimintaan osallistuvien oppilaiden ja sen ulkopuolelle jäävien opettajien välille samoin kuin koulun opettajienkin kesken. Seuraava ote on messujen arviointikeskustelusta, jossa messukurssin opettaja keskustelee messuja järjestäneiden oppilaiden kanssa.

”Se oli hyvä, kun sähän ehdotitkin siinä raportissa, että oisko se hyvä, että ne, jotka on näitä vastuuhenkilöitä, niin jättäis jonkun kurssin pois. Ihan vaan raa’asti, että sitten on aikaa siihen [messutoimintaan]. Mut kyllähän aineenopettajat, me ollaan helposti sellaisia narkkareita, eli semmoisen oman aineen, et se äkkiä iskee semmoiset mustasukkaisuudet, että ’nyt tuota tuetaan, ja mitenkähän mun ruotsin sanojen kanssa käy, että se varmaan nytkin soittaa, että muistaakohan se näitä ruotsin sanoja ollenkaan’.” (Opettaja 1, arviointikokous)

Opettajien intressinä oli oppiaineiden integraatio yhdistettynä kokemukseen todellisesta elämästä sekä yhteisen ja yksilön tavoitteen asettaminen ja sen toteuttaminen. Messut merkitsivät julkista näyttöä siten, että oppiminen tehdään näkyväksi koko paikalliselle yhteisölle.

”Mun näkökulmastani se on tietenkin se, että tässä olisi mainio tilaisuus toteuttaa tällainen ideologia, suorittaa atk-kursseja, äidinkielen kursseja ja olla samalla vuorovaikutuksessa kunnan kanssa, ihmisten kanssa. Vaikea tietien erottaa näitä ja koulu on aina tärkein.” (Opettaja 2)

”...sää meet sinne ja siellä on koko kylä kattomassa, niin se on vähän eri asia, jos vaikka joku historiankoe. Niin sehän on vain se opettaja, joka näkee sen. Tää on semmoinen julkinen näyttö.” (Opettaja 1) (arviointikokous)

Koulussa ei perinteisesti puhuta rahasta. Messukurssin yhtenä tuloksena voidaan pitää saatua voittoa, rahaa, jolla lähdetään luokkaretkelle.

”Mietittiin sitä, kun näitä leirikouluja ruvettiin pitämään, heti alusta alkaen mietittiin bisnes-ideoita ja aivoriisiä, että millä tavalla saadaan kerättyä rahaa ja bisnestä tehtyä. Että ei me sillä tavalla rahaa koskaan vältetty, mutta se on niin epäpedagogista puhua rahasta...” (Opettaja 2, haastattelu)

”Totta kai tässä on tarkoitus saada mahdollisimman hyvä tulos kaikella lailla tästä messutapahtumasta. Meillä on tarkoitus... tehdä yritys joka pyörittää tätä messua ja messujuttua. Eli yritys, jolle mietitään tarkkaan sitten mikä on meidän yrityksen liikeidea, mitä kaikkea me tehdään, milloin, missä ja kenelle. Sillä tavalla saadaan sitten yhteinen projekti, yhteinen yritys... jonka ei tarvi loppua tähän...” (Opettaja 3, kokousaineisto)

Messut nähtiin ennen kaikkea oppilaiden projektina. Rahan jakaminen oli tuottanut kuitenkin ongelmia, ja rahan jakoperusteita oli muutettu opettajien aloitteesta. Opettajat kokivat epäreiluna, että messujen rahallinen tuotto jaettiin koulussa kaikkien messukurssilaisten kesken tasan, kun tekeminen oppilaiden kesken jakautui epätasaisesti.

”Me puututtiin tähän asiaan, että pitäsi ne rahat jollakin tavalla saada pisteytettyä, että on tämä aika kammottavan näköistä ulkoa päin. Meidän [opettajien] täytyi täällä muuttaa tämä organisaatio niin, että tulee tiimiyyttä enemmän.” (Opettaja 2, haastattelu)

Opettajat korostivat yrittäjäyyskasvatuksen merkitystä siinä, että se antaa oppilaille mahdollisuuden ja kokemuksia työskennellä tavoitteellisesti. He näkivät, että messuilla on myös siirtovaikutusta koulun ulkopuolelle avaamalla lyhyen ja pitkän aikavälin tavoitteita lukio-opintoihin sekä lukion jälkeiseen elämään elinikäisenä oppimisena. Kouluoppiminen taas painottuu kurssisuorituksiin ja lyhyen tähtäimen tavoitteisiin.

”Ei jossain historian tai uskonnon kurssilla ole tämmöistä tavoitetta, että näin konkreettisesti työskentelee, että saa jonkun asian. Ja tässä nyt tulee sitten jotenkin että kun on selvä tavoite, niin sitten tekee, on suunnitelma, mitä tekee. Että ’kun minä haluan tämän asian, mulla on tavoite, niin minä teen sitten hirveästi töitä saadakseni tämän tavoitteen’.” (Opettaja 2, arvointikokous)

”Se että, mikä se on se mysteeri, että ihminen sitoutuu siihen tehtävään. Se ei aina tapahdu, mutta messuilla se tapahtui.” (Opettaja 1, arvointikokous)

Opettajat saavat vuosittain palautetta yrittäjiltä ja kuntalaisilta. Yhtäältä opettajat totesivat, että ”aina on tapana et valitetaan”. Toisaalta palaute oli hyvä käynnistäjä keskusteluille, jotka koskivat messutoiminnan kehittämistä ja opettajien roolia messujen kehittäjänä.

”Niin, ehkä, ehkä me ollaan vähän huonoja ottamaan sit sitä negatiivista kritiikkiä vastaan, mut sehän onkin todella tarkoitus olla että me niitä voitais kehittää...Eliikkä kyllä meidän varmasti pitää pitää palavereita tän messutapah-tuman jälkeen ja entistä paremmin sitten nämä tutoroida sit ens vuonna, ettei tehdä samoja virheitä ja ne menis paremmin ja silloin yrittäjät ois varmasti tyytyväisempiä.” (Opettaja 3)

”Eihän se mikään huono ole...ja tuosta hinta-laatusuhteesta...no kyllä messuja voi miettiä ja sitä looshin hintaa ja pääsylippujen hintaa ja ehkä käyäkkin nuissa muilla messuilla kattomassa... mutta se on inhottavaa, jos me annetaan sellainen kolkko ja kylmä kuva itsestämme.” (Opettaja 1)

”En mä usko että me annetaan sellaista kuvaa, koska ihmisillä on vaan tapana moittia hintoja kalliiksi jos ne jotain sanoo. Jos me poletaan hintoja tulee sellainen mielikuva, että ahaa, kannattaako noille messuille mennä. Annetaan kuva että meillä on laadukkaat ja hyvät messut kun hinta on kohdallaan...

Tässä on kauheesti asioita, joita joutuu funtsaamaan monelta kantilta että miten tekee. Miten hinnoittelee ja kaikkee mutta sehän tekee sen mielenkiintoiseksi ja haasteelliseksi.” (Opettaja 3) (tutorointikokous)

Opettajille messujen kehittäminen merkitsi pääasiassa kysymystä määrällisestä laajentumisesta, mikä olisi sidoksissa koulun opetussuunnitelman määrittämään kurssiin.

”Mä lähinnä tässä aattelen niinku oppilaita, että tota niin, niin ku tää messut on niitten elämässä semmonen iso asia ja saa ollakin, niillä jää sieluun jälki, jolla ne sitten pärjää tuolla hankalissa muissa asioissa, mutta ko se on vähän sillä tavalla että niin mitenkähän mä selittäisin tän, että ku se on niinku yks lukion kurssi ja se on nyt jo aika iso, niin ja jos se sitten tuota paisuu ja laajentuu. Tämä ei tarkota sitä etteikö messuja voisi kehittää. Niitä voi kehittää ja pitääkin kehittää, mutta mä mietin että jos siitä tulee kauheen semmonen tuota niin niin, vielä isompi ja vielä massiivisempi.” (Opettaja 1)

”Eli tavallaan että kysymys on nyt siitä että miten tää messuprojekti saadaan pidettyä yhden kurssin arvoisessa raameissa ja se on niinku tää juttu..” (Tutkija) (opettajakokous)

Opettajien intressinä oli kannustaa oppilaita itsenäiseen työskentelyyn, johon nähtiin messutoiminnan antavat hyvät mahdollisuudet. Samalla haluttiin säilyttää messujen järjestäminen kurssina koulun muun toiminnan antamissa raameissa oppilaiden projektina. Projektin motiiveina pidettiin elämänskoulua, julkista näyttöä, rahanhankintaa ja hankintaan liittyvästä ’bisneksestä’ kokemuksen saamista. Opettajat tunnistivat lukion opettajissa aineopettajan identiteetin (kuuluen itse tähän yhteisöön myös) ja suhtautuivat maltillisesti jännitteisiin, joita syntyi koulun muiden opettajien ja oppilaiden välille ja messutoimintaan kohdistettuihin asenteisiin.

7.2.2 Oppilaat

Oppilaiden puheessa korostui messujen tarkoitus kerätä rahaa leirikoulua varten. Kunta ei avustanut leirikoulua, ja messukurssilaiset saivat käyttää messutulot kokonaisuudessaan siihen.

”Jos aika suoraan sanotaan, niin sehän on tietenkin että kerätään rahaa opintomatkaan. Et jos tätä opintomatkaa, jos mitään rahoja ei tulisi opintomatkaan, niin mä en tiedä, moniko viittis tulla tähän mukaan, mutta ...” (Oppilas 10)

”Se on monilla semmoinen periaate tai tavoite oppilaitten keskuudessa, että jos joku sanoo, että se menee luokkaretkelle, niin se on melkeinpä niinku itsestään selvyys, että se tulee sitten messukurssille. Sillai että jos joku sanoo, että se aikoo mennä luokkaretkelle, muttei tuu messukurssille, niin kaikki ihmettelee, että mitä ihmettä.” (Oppilas 4) (arviointikokous)

Toisaalta kun oppilaat keskustelivat messutoiminnasta arviointikokouksessa, he löysivät toiminnan muitakin merkityksiä, jotka olivat itse toiminnan synnyttämiä ja liittyivät osittain opettajien pedagogisiin tavoitteisiin.

”Mutta jos tota pelkkä motiivi olis ollu raha, niin mä en usko, että kaikki olis ollu niin sitoutuneita ja halunnut tehdä niin hyvät messut kuin mahdollista.” (Oppilas 1)

”No mikä se oli se joku toinen kuin raha?” (Tutkija)

”Tietenkin tässä pakostakin motivoi se, että kun jos itse ei tee hommia, niin sitten koko ryhmä kärsii.” (Oppilas 6)

”Ja varmaan sillä lailla kukaan ei edes kehdannu jättää tekemättä. Ja vaikka jokainen tekee oman suorituksen, niin kyllähän se vaikuttaa koko ryhmään.” (Oppilas 6) (arviointikokous)

Oppilaiden antama taloudellinen merkitys messukurssille vaikutti koulun oppilaiden keskinäiseen toimintaan. Vastuoppilaat eivät halunneet palkata kurssikavereitaan, vaan päättivät työllistää heidät taksvärkkipäivänä, jolloin oppilaat tekivät heille töitä palkatta. Koulussa oli messutoiminnalle annettu palautetta, että ”niin pieni porukka tulee ja käärii nämä rahat”.

”Mun mielestä se on ihan omaa tyhmyyttään, kuka ei tuu ja sitten se jälkeen rupeaa valittamaan siitä, että kun me saadaan kaikki rahat. Mutta niinhän se menee... että kyllähän niillä oli mahdollisuus, että ne pääsee tähän mukaan. Eli kaikilla oli mahdollisuus päästä mukaan sillei, että olis tehnyt jonkun pienemmänkin homman.” (Oppilas 1, arviointikokous)

”Tajusin, että tämä yrittäjyyskurssi on eräänlainen projekti, missä on kyse ennen kaikkea yrittäjyydestä. Jos kerran pärjäsimme näinkin mainiosti ilman luokkakavereiden apua, miksi meidän olisi täytynyt heitä palkata. Ja toisaalta aluksi kyselimme heitä tulemaan mukaan moneen ja useaan kertaan, kun näytti siltä että emme tule selviämään niin pienellä ryhmällä. Suurin syy muilla tuntui vain olevan koulun kärsiminen.” (Oppilas 5, messuraportti)

Jokainen messukurssi aloitti lähes tyhjältä pöydältä. Oppilaiden ratkaistavaksi tuli, mikä on messujen sisältö, keiden kanssa yhteistyötä tehdään ja kuinka kilpaillaan eri vuosiluokkien välillä messujen onnistumisesta. Oppilaiden motivaationa oli tehdä toisenlaiset ja paremmat messut kuin edellisinä vuosina. Myös tässä onnistumisessa messujen rahallista tuottoa käytettiin vertailuun. Kilpailu vaikutti myös siihen, että yrittäjät siirrettiin messujen järjestäjistä yhdessä oppilaiden kanssa ja samalla messujen omistajista messujen asiakkaiksi ja pöytien vuokraajiksi. Vuoden 2004 messukurssin oppilas tutoroi seuraavan vuoden oppilaita:

”Tästä että jos haluatte oikeesti jotain oppia, niin mitä siitä tulee jos joku vanhempi henkilö siihen tulee...sitä rahapolitiikkaakin sitten jos joku yrittäjä, joku ulkopuolinen niin nehän voi sitten luonnollisesti ottaa osan teidän tuotosta.

Tietenkin nehän antaa vähän jotain, mutta kyllä ne ottaakin.” (Oppilas 1, tutorintikokous)

Messujen uudistamisen tarve ja uudenlaisten messujen aikaansaaminen yhdistyi sekin oppilaiden puheessa taloudellisen riskin ottamiseen. Seuraavassa otteessa oppilaat keskusteleval messutoiminnasta omien messujensa jälkeen arviointikouksessa.

”Niin, säästää ohjelmasta, että rahaa saadaan, mutta en tiedä, kummin se kannattaisi. Jos ottais kalliimman esiintyjän, niin toisiko se rahaa?” (Oppilas 2)

”Kuka semmoisen riskin sitten ottaa?” (Oppilas 3)

”Niin, kuka haluaa ottaa semmoisen riskin. [...]” (Oppilas 2)

”Se on helpompi, kun tekee vanhalla kaavalla.” (Oppilas 2)

”Niin on.” (Oppilas 3)

”Silloin varmasti saa sitä rahaa. [...]” (Oppilas 2)

”Budjettirajahan tulee kans vastaan.” (Oppilas 3)

”Niinhän se on suureltaan sitä. Mut jos sitä ajatellaan, että rahaa sitä pitää saada, niin me säästetään kaikessa, pihistetään vaan kaikesta mahdollisesta mistä me pystytään.” (Oppilas 2)

”Mutta jos sen aloittais sen jouluna, niin kerkeis suunnitella aivan eri lailla jonkun uuden jutun siihen.” (Oppilas 1)

”Jos sen haluais kokonaan uudistaa tuon, niin sehän olis hirveä homma, että en mää tiedä, olisko sitä nyt viittinyt semmoiseen ruveta, jos tää on ihan toimivasti pelannut kuitenkin vuodesta toiseen.” (Oppilas 3)

”Niin enkä mää tiedä, onko siihen paljoa tarvettakaan” (Oppilas 1)

”Kyllähän rahaa tulee.” (Oppilas 3) (arviointikokous)

Oppilaille messut olivat koulunkäyntiä, johon käytettiin jonkin verran aikaa jo kesälomalla. Koulupäivän jälkeen ja oppituntien aikana oli myös muun muassa soitettava mainosten myyntipuheluita. Kun oppilaat toimivat pääasiassa koulun oppituntirakenteen puitteissa, he törmäsivät toimintojen aikarakenteen ristiriitaan.

”...jotkut opettajat mun mielestä suhtautui tosi huonosti siten, että meitä syrjitään. Kaksi opettajaa [nimeltä mainitut] oli oikeasti ainoat, jotka oli sillei, että okei. 'Että te ette nyt oo tunneilla', mutta sitten tota taas jotkut toiset opettajat veti siitä niin hirveät, että jos ei menty tunneille ja... Varsinkin silloin, kun koulut alkoi, niin silloin varsinkin. Mun mielestä ehkä opettajienkin pitäis ymmärtää se, että meidän on oikeasti pakko hoitaa ne hommat.” (Oppilas 1, arviointikokous)

Pedagogisesti messutoimintaa hallitsi oppilaiden itseohjautuvuus, jonka merkitystä opettajat korostivat omassa toiminnassaan. Se tarkoitti myös, että ”oppilaiden projektissa” opettajien rooli tuli käsittää uudella tavalla. Tätä muutosta käsiteltiin paljon erityisesti ohjaustoiminnan yhteydessä, jossa ohjaajina oli opettajia

samoin kuin edellisen vuoden messukurssilaisia ja siten kokeneita oppilaita. Oppilaille ohjaus merkitsi ylhäältä tulevaa neuvomista ja yhteistyö ryhmätyötä. He kokivat, että he haluavat pärjätä ilman neuvoja, itseohjautuvana tiiminä ja näyttää sen käytännössä. Oppilaat antoivat ohjaukselle merkityksiä koulukontekstissa, jossa opettaja on totuttu kokemaan arvioijana ja kontrolloijana ja jossa ryhmätyö (yhteistyö) tehdään oppilaiden kesken.

”Siis tää oo kuitenkin semmoinen oppilaiden projekti. Tää mun mielestä tässä jos haluaa kysyä opettajilta neuvoa, niin voi kysyä, mutta ei sillei, että on pakko ottaa joku opettaja siihen mukaan.” (Oppilas 5)

”No jos siihen olis tullut viime vuotisia messuilijoita hirveesti neuvoon ja saanohon että näin pitää tehdä, niin olis meitä ainakin ärsyttänyt tosi paljon. Et me haluttiin oma juttu. Et tietenkin me haluttiin neuvoja joka puolelta mutta ei liikaa.” (Oppilas 1) (arviointikokous)

Oppilaiden tarkoituksena ei kuitenkaan ollut pärjätä täysin ilman ohjausta, vaan painoa laitettiin sille, kuinka sitä annetaan ”että ei niinku suoraan sano, että miten pitäis tehdä vaan saa itse hoksata sen”. Messutoiminnan perustana oleva yhteistyö erilaisten osapuolien kesken merkitsi oppilaille ylimääräistä työtä.

”Aika kiire tossa koko ajan oli musta, ettei siinä hirveesti pysty oman homman lisäksi alkaa mitään ylimääräisiä yhteistöitä rakentaa.” (Oppilas 6)

”Kyllähän tää niinku omatoimisesti toimii oppilaittenkin avulla.” (Oppilas 2) (arviointikokous/kokousaineisto)

Paitsi leirikoulun rahoitusta messukurssin toteuttaminen merkitsi oppilaille koulunkäyntiä ja kurssimerkintää todistukseen. Koulun antama merkitys messukurssista suoritteena ei vastannut oppilaiden kokemuksia kurssin laajuudesta ja merkityksestä oppimiselle. Ensinnäkin messukurssin työmäärä koettiin suuremmaksi kuin muiden kurssien työmäärä.

”No on tää vieläkin musta semmoinen, et saisi olla vähän enemmän, että saisi vaikka kaks kurssia tästä, minusta on se kuitenkin siihen hommaan nähden aivan hirvittävä. Paljon enemmän hommaa, mitä yhteen kurssiin vaaditaan.” (Oppilas 2)

”Niin, et tässä kyllä varmasti oppii kaikista eniten mitä millään muulla kursilla.” (Oppilas 1)

”Niin ja käytännössä opiskelua ja periaatteessa.” (Oppilas 2) (arviointikokous)

Uuden toimintaympäristön arviointi synnytti jännitteen perinteisen kouluarvioinnin kanssa. Se heijastui erilaisina näkemyksinä ja merkityksinä siitä, miten ja milloin messukurssi arvioidaan. Koulunkäynnin kontekstissa oppilaat saavat arvosanan kokeitten ja tehtävien suorittamisen jälkeen. Messukurssin sisältöön kuuluivat avoimet ja keskustelevat palautekeskustelut sekä tutorointi. Siten kurssin suoritusmerkinnän sai vasta seuraavien messujen ja niihin sisältyvän oppilaiden antaman tutoroinnin jälkeen.

”Me ollaan pohdittu sitä kurssimerkintäasiaa ja tota ollaan vähän sillä ajatuskannalla, että se kurssimerkintä tulisi ensi syksynä, mahdollisten messujen jälkeen.” (Opettaja 1)

”Ettekö te luota meihin?” (Oppilas 1)

”Mää en sitä, vähäsen niinku aattelin, että jos me vasta ens syksynä saadaan niinku luottamusmerkintä ja toivottavasti sitä saa jonkun todistuksen...” (Oppilas 5)

”työtodistuksen siitä” (Oppilas 1)

”Joo, työtodistus.” (Oppilas 11)

”Se on hyvä, kun teille tulee tosiaan siihen sitten se tutorointijuttukin.” (Opettaja 1)

”Niin, siis täytyy kolme asiaa olla, siis opintopäiväkirja, raportti ja sitten tutorointi. Kaikki nämä pitää olla, jos meinaa saada merkinnän. Siis sehän asian pointtihan on se, että kun näitä esimerkiksi näitä arvosanoja ei anneta, että tehdään tietoisesti se, mitä tehdään...Että mää en, no, voisi tietenkin jotain työtodistuksia hyväksi käyttää, mutta mää en lähde siitä, koska tämä on oppimista, niin se pitää niinku saada semmoiseksi näkyväksi se oppiminen.” (Opettaja 2) (arviointikokous)

Oppilaiden intressinä oli saada messut onnistumaan taloudellisessa mielessä mahdollisimman tuottavasti. Verrattuna opettajien kurssikohtaiseen intressiin, oppilaat korostivat koko lukion profiloitumista yrittäjyyteen. Jännite syntyi ’oman’ projektin sisällä, kun toisaalta haluttiin uudistaa messutoimintaa ja toisaalta haluttiin välttää riskinotto.

7.2.3 Yrittäjät

Kun messutoiminta alkoi koulussa, se toteutettiin paikkakunnan yrittäjien, oppilaiden ja opettajien yhteisenä toimintana. Aineistossani yrittäjät puhuvat muutoksesta, joka heidän mielestään on vienyt messuja väärään suuntaan. Tätä muutosta yrittäjät kuvasivat jo vuosien ajan toteutuneena oppilaiden ”valtauksena”.

”ja se ajautui varmasti siinä vaiheessa [10 vuotta sitten] siihen, että lukio haluaakin itse järjestää näitä.”

”niin, yhdistys sai puolet [messujen tuotosta] eli [paikkakunnan]kunnan yrittäjäyhdistys. Se oli semmoinen jako. Niin kuin ihan periaatepohjalta. Mutta se sitten oli, että ne lukiolaiset halusivat omia itsellensä sen, ne ei kaivanneet seuraakaan, siinä oli semmoinen mieli. Ja sitten yrittäjäyhdistys jäi pois.” (Yrittäjä 1, haastattelu)

Messujen tarkoituksena paikkakunnalla oli ollut tuoda kuntalaisia ja kunnan pienyrittäjiä vuorovaikutukseen keskenään. Nyt yrittäjät kokivat hinnat liian korkeiksi, mikä on johtanut heidän mukaansa yhä useamman paikkakuntalaisen yrittäjän jäämiseen pois messuilta.

”Mulle tuli viime vuonna kyllä sellainen kuva, että jos yrittäjä lähtee tältä periaatteelta, niin se ei kauan voi onnistua. Että kyllä siellä se loosin hinta on sen verran korkea ja pääsylipun ja kaikki. Että jos tätä on yrittäjäyys lukiolaisille, että rahaa vaan ihmisiltä viedään, niin ei se onnistu pitemmän päälle... eikä tule moni semmoinen isolapsinen perhe, ei voi tulla, kun se on tämmöisellä paikkakunnalla kuitenkin se 2,5 euroa. Hirveän moni sanoo, jolla on lapsia, ettei tuu ollenkaan. Nimittäin se tekee se lippu sen. Ja vanhemmat ihmiset periaatteesta on niin vihaisia sille lipun hinnalle, että niiden mielestä sitä ei saisi periä.” (Yrittäjä 2, haastattelu)

”Joo, siinä on ainoa negatiivinen, mitä olen todella kuullut, on se messupaikan hinta. Mitä olen kuullut, niin on se kun näitä pyhäjokisia messupaikan ostajia ei ole kovin paljon enää. Niin se hinta on noussut liian korkeaksi, verrattuna jopa toisen paikkakunnan messutapahtumaan.” (Yrittäjä 1, haastattelu)

Yrittäjien haastatteluissa nousi esille myös erilainen käsitys oppimisesta kuin mitä opettajat korostivat omana tavoitteenaan yrittäjäyyskasvatuksessa. Opettajien toiminta nojautui yrittäjäyyskasvatuksessa itseohjautuvalle oppimiselle. Yrittäjille taas koulu merkitsi kokeneemman antamaa neuvontaa ja vastuun ottamista.

”No kyllä jos yhtäkkiä ajatteli syksyllä justiinsa, että nämä lapset ovat siinä semmoisena veturina, niin minusta pitäisi olla joku vastuullisemman oloinen, vastuullisempi henkilö – esimerkiksi joku lukion opettajista. Joka olisi tavallaan se henkilö, joka vastaa siitä. Että olisi joku ihminen jatkuva, jonka kanssa yrittäjät ja kaikki voisivat kokea, että voi kohdistaa sen vastuun tai semmoisen. Että jotenkin kaipaa semmoista veturia, että se puuttuu... Ja se, että tämänikäiset lapset eivät voi osata ajatella yrittäjän näkökulmasta sitä asiaa. Elikä siitä puuttuu joustavuus ja ihan semmoiset. Se tuntuu niin jännältä, kun sitä seuraa itsekin – se on tosiaan vähän semmoista, että kirjaimellisesti tekevät jonkun jutun eivätkä osaa ajatella sitä toisesta näkökulmasta.” (Yrittäjä 2, haastattelu)

”Tää ei niinku toimi sillä tavalla...Että onko opettajat, antaako ne liian yksinään tehdä tämän. Et ne jotain sanoo ja sitten eivät tarkista että onko mennyt perille sitten sanoma.” (Yrittäjä 3, haastattelu)

Kun haastateltujen yrittäjien puheessa tarkasteltiin messutoimintaa kehittämisen näkökulmasta, niin yrittäjät palasivat vastuuseen, jonka heidän mielestään tulisi olla koululla, joka edustaa messujen jatkuvuutta, eikä oppilailla, jotka vaihtuvat joka vuosi. Kehittämisen kohdetta haettiin ajasta, jolloin yrittäjät olivat mukana järjestäjinä.

”Lukiossa on joka vuosi eri oppilaat ja aina on eri vetäjät. Niin se ei niinku ikinä kehity, vaan joka vuosi ne oppilaat tekevät samat virheet. Niin että se kokemus puuttuu. Että siksi minusta siinä pitäisi olla jonkun opettajan enempi vastuussa niistä hommista ja ihan niistä käytännön jutuista.” (Yrittäjä 3, haastattelu)

”Kaksi tai kolmeko pääsi ilmaiseksi sitten loosia kohti. Että ne eivät voineet joustaa, että olis saanut sen joka päästä kohti meille ilmaiset liput. Ja ihan tämmösiä pieniäkin juttuja, jotka vois tehdä toisinkin, kun ajattelis sen loosin pitäjän kannalta asiaa.” (Yrittäjä 1, haastattelu)

”Ja justiinsa se semmoinen, että osaa ajatella jotenkin kollegansa aivoilla, mitä kukin tarvitsisi. Että siitä olisi hyötyä sille, joka sen loosin maksaa, koska sehän siinä on se, jolle tulisi olla jotain hyötyä, ettei pelkästään, että ei vaan, että maksaa lukiolaisille sen maksun ja sillä selvä. Että sehän se idea ei ole.” (Yrittäjä 2, haastattelu)

”Kyllä se sattuu omaan nilkkaansa. Se on, ahneus justiin kasvaa syödessä. Että jotenkin semmoinen kuva on varmasti parilta kerralta ainakin tullut näistä messuista.” (Yrittäjä 2, haastattelu)

Yrittäjiltä kysyttiin haastattelussa rahan merkityksestä yrittäjyydessä; tutkija pyysi yrittäjää kommentoimaan väitettä, että ”yrittäjät ovat oman edun tavoittelijoita”.

”Kyllä mää sen siihen sanon, että totta kai. Kun tähän on ryhtynyt, ei sitä viitsi tehdä pelkästään sosiaalista yrittäjyyttä, että kyllä sitä täytyy olla sen verran itsekäs, että saa sille työlle kohtuullisen tuloksen sitten. Muuten se motivaatio ei ole sen tyyppinen. Kyllä se yksi motivaatiotekijä on, että se yritys tuottaa tulosta.” (Yrittäjä 1)

”No, yrittäminen tietenkin on yrittäjälle toimeentuloa. Siinä on se lähtökohta tietenkin, eihän nyt kukaan yrittäjäksi huvikseen mahda ruveta, siinä on kuitenkin niin paljon työtä. Mutta se on sitten asiakaspalvelua, elikä että pystyisi palvelemaan ihmisiä niin kuin ne haluaisi; se on semmoinen elämäntapa. Se, että se on kuitenkin niin moninainen ja paljon työllistävä juttu, että vaatii monenlaista ja sinnikkyyttä ja kaikki.” (Yrittäjä 2)

Yrittäjien vastauksissa heijastuu sisäisen ja ulkoisen yrittäjyyden keskinäinen riippuvuus ja toisiinsa kietoutuneisuus. Yrittäjien intressiä sävytti pettymys yhteistyön kariutumiseen koulun kanssa ja sen seurauksena oleva yrittäjäjärjestön menettämä taloudellinen osuus messujen tuotosta. Heidän arvostelunsa kohdistui oppilaisiin. Siihen liittyvänä intressinä heillä oli koulun omaksuman pedagogiikan uudelleen arviointi.

7.2.4 Kunta

Alun alkaen messut olivat kunnan messut, jotka toteutettiin yrittäjien vapaaehtoisvoimin. Lukion perustamisen yhteydessä kunnan intressinä oli ollut valita sellaiset opettajat, jotka vievät kunnan kehittämisstrategiaa työssään eteenpäin. Samoin messujen järjestäminen siirtyi koululle ”tutoroinnin” avulla.

”Me tuutoroitii aluksi sitten, ehkä pari kolme neljä vuotta meni niin, että me oltiin sellainen taustatiimi, kunnes sitte täällä [koululla] opittiin hoitamaan se homma, ja aina lopettaneet kakkoset niinkun sparras sen aloittavan kakkosen

tähän asiaan. Ja se niinku on hoitunut tosi hienosti nyt sitten.” (Kunnan edustaja 1, messupäivän video)

Kunnan intressinä on ollut kuntalaisten aktivointi ja paikkakuntakohtaisen työn jakaminen ja delegointi eri instituutioiden kesken. Messukurssin jatkuvuus ja tulevaisuus riippuvat kuitenkin kunnan lukiolaisten ja messukurssin valinneiden määrästä. Kunnan puheessa messutoiminnan nykytilanne (aineistonkeruun aikaan) nostaa esille kehittämisen ongelmana lukion toimintaedellytysten turvaamisen, jotta kunta pysyisi elinvoimaisena.

”Ja kyllähän tuota meille kaikille oli pettymys tämä tämän vuoden aloittajien määrä, että kyllähän meidän jotakin pitäisi pystyä porukalla kuntapäätäjien ja koulun toimijoiden kanssa tekemään. Että eihän me voida pitemmän päälle ajatella, että jos jää viiteentoista tai kuuteentoista, loppuu sitten valtionosuusresursseja. Niin, tuota, en tiedä, mikä olisiko kumminkin sitten, että lukioverkosto on niin tiheä, että on vaikea saada muualta.” (Kunnan edustaja 2, messupäivän video)

Kunta näki onnistuneensa kuntalaisten aktivoinnissa ja tehtävien delegoinnissa paikkakunnan eri instituutioille tehokkaalla tavalla. Intressinä oli koulun tulevaisuuden pohtiminen yhteistyössä koulun kanssa. Tulevaisuudessa ennakoitiin jännitettä koulun toimintaedellytysten järjestämisen ja koulun säilyttämisen välillä.

7.3 Yhteistyön dynamiikan analyysin tulokset

Tämän luvun analyysi kohdistui kumppanuuteen kysymällä, mitä se on opettajien, oppilaiden ja koulun ulkopuolisten toimijoiden kesken ja erityisesti miten kumppanuudessa rakentuu messutoiminnan sisäinen dynamiikka (tutkimuskysymys 3). Kysymystä lähdettiin tutkimaan toiminnan näkökulmasta rajakohteen avulla. Kuten luvun alussa totean, rajakohde ilmentää aina jo jonkinasteista kumppanuutta ja yhteistyötä. Rajakohteet rakentuvat toisiaan leikkaavien sosiaalisten maailmojen välillä ilman, että toimijoiden antamat merkitykset toiminnalle ovat välttämättä yhteneviä. Analyysi perustui diskursiiviseen aineistoon, jossa puhujat ilmaisivat intressejään ja antoivat toiminnalle merkityksiä sekä arvioivat kumppaneitaan yhteistyön tarkoituksen näkökulmasta. Analyysissa nostettiin erityisesti esille intressien välisiä jännitteitä.

Sen sijaan, että luokittelen tai lasken jännitteiden esiintymisen frekvenssejä, rajakohde suuntasi tutkimaan omia intressejään sisällään kantavien eri toimijayhteisöjen yhteistyötä yrittäjämäisen toiminnan aikaansaamisessa. Kiinnostukseni oli siinä, minkälainen dynamiikka intressien kohtaamisessa syntyy, kun toimitaan yhtäältä koulutoiminnan institutionaalisessa kontekstissa ja toisaalta koulun yhteiskuntaan avautumisen kontekstissa. Tätä kokonaiskuvaava pyrin nyt hahmottamaan esittämällä intressejä ja jännitteitä koskevat havainnot niitä jäsentä-

vän nelikentän muodossa. Nelikenttä antaa mahdollisuuden tarkastella rajakohdetta kokonaisuutena, messutoimintaa sosiaalisten prosessien välityksellä rakentuvana toimintana merkityksiltään heterogeenisen ”subjektin” näkökulmasta.

Jäsennän messutoimintaa tuottavien tahojen yhteistä toimintaa ja jännitteistä tekemiäni havaintoja kahden ulottuvuuden avulla. Toinen ulottuvuus kuvaa yhteisen toiminnan kehitysjännitettä ja toinen hyödyntää toiminnan dialogista ymmärrystä. Muodostin ulottuvuuksien avulla nelikentän, jossa horisontaalinen jana ilmentää yhteistä toimintaa, joka syntyy joko koordinoimalla erilaisia intressejä säilyttäen intressit kuitenkin erillisinä (”yhteistyö”) tai korostamalla toimijatahojen reflektiivistä asennetta ja kehittävää, uutta luovaa suhdetta meneillään olevaan yhteiseen toimintaan (”yhteiskehittely”). Vertikaalinen ulottuvuus esittää toiminnan dialogisia prosesseja, jolloin kehitysjännite ilmenee suljetun ja avoimen merkityskontekstin välillä (Engeström, R. 2014b). Edellinen (”suljettu konteksti”) liittyy merkityksen antamiseen, jossa intressit ankkuroidaan aikaisempaan kokemusmaailmaan ja uudenlaista toimintaa ja sen tuomia ilmiöitä tulkitaan termeillä, jotka ovat ennestään tuttuja. Avoimessa merkityskontekstissa (”avoin konteksti”) painopiste on erilaisten toimintajärjestelmien ja intressien kohtaamisessa, niiden rajoja koskevissa neuvotteluissa ja uusien ratkaisujen luomisessa. Kuvio 11 pyrkii nelikentän avulla hahmottamaan messutoiminnan kokonaisuutta dynaamisena järjestelmänä, jossa on meneillään erilaisia sosiaalisia prosesseja ja niiden seurauksia.



Kuvio 11. Rajakohteen rakentamisen ulottuvuudet

Tulkitsen kuvion 11 esittämää neljää kenttää seuraavasti:

Kenttä 1:

Suljetun kontekstin ja yhteistyön kenttä ilmentää koulutoiminnan yhteiskunnallista kontekstia, jossa on paineita yhteiskuntaan avautumiselle mutta ei näkökulmaa ylläpitää yhteistä intressiä ja kehittää yhteistyön kohdetta. Jokainen toimijayhteisö ankkuroituu ja saa toiminnalleen mielen omien intressien ja tavoitteiden perusteella. Aineistossani yrittäjien ja oppilaiden intressien välinen jännite johti näiden tahojen eriytymiseen toisistaan. Opettajat ja kunta eivät lähteneet, omien intressiensä varassa, kyseenalaistamaan tätä kehitystä.

Kenttä ilmentää myös erilaisten intressien muodostamaa kompromissia, jolloin eri tahot voivat lähentyä toisiaan sopeutumalla ”yksiääniseen” todellisuuteen. Kentässä 1 oppimisen konteksti muodostuu eri ryhmien näkökulmista ja tavoitteista, joiden välille ei synny vuoropuhelua.

Kenttä 2:

Tätä kenttää hallitsee opettajien pedagoginen kehittämistyö. Opettajilla oli kehittämisen lähtökohtana avoin oppilaslähtöinen pedagogisen teorian malli, joka antoi oppilaille vastuuta ja perustui itsesäätelyn pedagogiseen ajatukseen. Pedago-

giikka myös motivoi ja sitoutti opettajia keskinäiseen yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen oppilaiden kanssa. Pedagogiikan ulkopuolelle jäivät koulun ja paikallisyhteisön muodostama yrittäjyyskasvatuksen oppimisympäristö ja sen uusien tietoresurssien tuomat mahdollisuudet ja niiden edellyttämä yhteistyö eri toimijoiden kanssa. Pedagogiikan synnyttämän jännitteen seurauksena messujen yhteisomistajuus muuttui ”oppilaiden projektiksi”. Kentän 2 oppimisen konteksti muodostuu oppimisteoreettisesta näkemyksestä ja sen mukaisista pedagogisista käytännöistä.

Kenttä 3

Kenttä kuvaa kehittämisen ja pysähtymisen (stagnaation) suhdetta. Koulun idea luotiin ennakkoluulottomalla rajojen ylittämällä ja uuden luomisen yhteistyöllä. Toisaalta aineistossa oli vähän messujen nykytilan kehittämiseen suunnattua puhetta tai kehittämiseen ilmennyttä motivaatiota tai yrityksiä käsitteellistää uudelleen messukurssin toimintaa.

Kenttä 4

Tulevaisuutta koskevan kehittämisen vähäinen osuus messutoiminnassa oli taustalla, kun tutkija ryhtyi toteuttamaan kehittävän työntutkimuksen interventiota, joka nimettiin ”Tulevaisuusfoorumiksi”. Foorumi antoi mahdollisuuden kokeilla intressien kohtaamiseen perustuvaa avointa merkityskontekstia ja dialogia. Seuraava luku 8 perustuu foorumin aineistoon ja antaa lisäinformaatiota rajakohteen ekspansion mahdollisuudesta.

Kokonaisuutena kuvion 11 kentät antavat ymmärryksen rajakohteen sisällöstä, sen integraation asteesta ja messutoiminnan sisäisestä dynamiikasta. Dynamikassa nousee kiinnostavaksi kenttien 2 ja 3 suhde. Kenttä 2 rakentuu sisäisestä ristiriidasta, joka ilmenee oppilaslähtöisen lähestymistavan ei-aiottuina yrittäjyyskasvatuksen seurauksina ja kentässä 3 törmäävät projektimuotoinen käytäntö, joka tekee mahdolliseksi messutoiminnan toistettavuuden ja vakiintumisen, ja yrittäjyyskasvatuksen käsitteellistämisen haasteet luoda uudenlaista koulun ja muun maailman välistä vuorovaikutusta. Kentän 2 oppilaslähtöisessä pedagogiikassa koulun molemmat toimijat (opettaja ja oppilas) muodostivat toisistaan irrallisen oppimistoiminnan eetoksen; opettajat olivat antaneet oppilaille teoreettiset välineet, joita oppilaat omaehtoisesti sovelsivat. Samaan aikaan kun oppilaat toimivat oppilaslähtöisen pedagogiikan subjekteina, opettajat jäivät kasvatusdialogin ja yrittäjyyskasvatuksen ulkopuolelle. Toisaalta oppilaiden teot ja toiminta heijastavat opettajien pedagogista ajattelua ja opettajien professionaalista toimintaa ”opettajat yrittäjyyskasvatuksen kentällä”.

8 ”TULEVAISUUSFOORUMI”-INTERVENTIO

8.1 Aineisto ja sen analyysi

Tutkimukseni kaksivuotisen etnografisen aineistonkeruun lopulla toteutin tutkijan intervention, jota kutsuin ”Tulevaisuusfoorumiksi”. Sen tarkoituksena oli keskustella ja neuvotella messutoiminnan tulevaisuudesta ja suunnitella tulevaa toimintaa. Käytin hyväkseni kehittävän työntutkimuksen ajatusta interventioista, jolloin tutkija rakentaa tiedontuottamiselle välittyneitä prosesseja, kuten aineistolähtöisen peilin, tai ohjaa osallistujia tietynlaisten analyysivälineiden käyttöön (Engeström 2004). Alustin foorumin keskustelua tutkimusaineistosta tekemiäni alustavien analyysien pohjalta, joita käytin tutkijan tarjoamana peilinä foorumin osallistujille. Analyysini koskivat messutoiminnan historiaa ja nykytoiminnan ris-tiriitoja.

Foorumiin osallistui tutkijan lisäksi 13 henkilöä: kolme opettajaa, rehtori, si-vistystoimen johtaja, kunnan johtaja, kunnanhallituksen edustus, kirkon edustus, kaksi lukiolaisten vanhempaa, oppilas, yrittäjäjärjestön edustus sekä kunnan työntekijä. Foorumi kokoontui lukiossa ja kesti kaksi tuntia. Tässä luvussa aineis-tonani on ääninauhoitettu Tulevaisuusfoorumin keskustelu, joka on analyysia varten kokonaisuudessaan litteroitu kirjaamalla puheenvuorojen sisällöt sanatar-kasti. Muodostuneen transkriptin laajuus on 1 885 tekstiriviä.

Aineiston analyysi sisälsi kaksi vaihetta. Ensimmäiseksi hahmotin keskustelun kokonaisuuden tunnistamalla puheenaihejaksoja. Puheenaihejakso on keskus-te-lun sisältöä välittävä rakenneyksikkö, joka muodostuu suurin piirtein samaa asiaa käsittelevistä peräkkäisistä puheenvuoroista (Hämäläinen 1982). Tulkit-sen pu-heenaihejakson omassa analyysissäni joustavammaksi kuin esimerkiksi teeman, jota käytetään usein diskurssianalyyseissa viittaamaan puheenaiheisiin ja niiden ryhmittelyyn (Jokinen, Juhila & Suoninen 2006). Teemoja käytetään usein myös analyysin tuloksissa havaintojen ryhmittelyyn tai luokitteluun. Puheenaihejakso on tässä analyysissä jäsentävä rakenneos, joka jää analyysin työvälineeksi. Toi-ssessa vaiheessa olin kiinnostunut sisällöllisistä käänteistä keskustelun kulussa ja siitä, miten puhujat valmistelivat ja saivat aikaan näitä käänteitä. Lopuksi kokosin tulevaisuuteen tähtääviä yksittäisiä puheenvuoroja ja puheenvuorojen vuorotte-lua, jotka sisälsivät aloitteita kunnan koulutoiminnan kehittämiseksi. Etenen tässä luvussa siten, että tarkastelen ensin keskustelun sisällöllistä kokonaisuutta ja siinä tapahtuneita käänteitä aineistoni avulla (8.2). Seuraavaksi (8.3) kokoan kes-kustelussa käytettyjä dialogisia välineitä sekä aloitteita lukion kehittämiseksi. Yh-teenvedossa (8.3) pohdin Tulevaisuusfoorumin tavoittelemaa kehittämiskeskus-telua dialogisen tiedon ja johtamisen näkökulmista.

8.2 Tulevaisuusfoorumin keskustelun sisältö

Aineistossani puheenaihejaksot olivat pääosin selkeästi erottuvia osakokonaisuuksia. Tähän myötävaikutti se, että keskustelu eteni foorumin tavoitteiden ohjaamana ja tutkija toimi puheenvuorojen jakajana ja keskustelun kokoajana. Toisaalta avausalustuksen jälkeen tutkijan osuus kaikista puheenvuoroista (461) oli vain 6,5 %. Alustuksessa lähtökohtana olivat ne historian ja nykyisyyden analyysit, joita tutkijalla oli tässä vaiheessa käytettävissään. Koulun historian lisäksi alustus sisälsi nykyvaiheen ongelmia ja ristiriitoja. Näitä olivat a) messujen käytännölliset ongelmat, kuten paikallisten yrittäjien häviäminen messuilta, hinnoittelu sekä messujen uudistamisen ongelma, b) messujen pedagoginen ongelma, kuten kysymys siitä, onko messuilla kasvatuksellinen vai liiketoiminnallinen päättarkoitus sekä kuka on vastuussa ja mistä, c) tutoroinnin ongelma, kuten opettajien lisääntyvä työmäärä, palautteen kohtaamisen vaikeus, johtajuus ja mitä on tutorointi, d) lukiolaisten ongelmat, kuten aikataulutusta ja työmäärän suuruus sekä lopuksi e) koulun ongelma, kuten koulun tehtävien ristiriita: onko lukio ylioppilaskirjoituksia vai lukion muita projekteja varten.

Tarkastelen alustuksen jälkeistä keskustelua sisällöllisten käännteiden avulla kiinnittämällä erityistä huomiota avainsanoihin, joita puhujat käännteissä tuovat keskusteluun. Käytän tässä alaluvussa keskustelusta ja käännteistä näytteitä, jotka on poimittu keskustelun runsaasta sisällöstä ja puheenvuorojen vuorottelusta. Lukemisen helpottamiseksi olen joissain kohdin korjannut kieltä, muuttanut murre sanoja ja poistanut ylimääräisiä puheeseen helposti tulevia täytesanoja, kuten niinku, tota ja muita vastaavia. Merkitsen puhujat otteissa sen ryhmän mukaan, johon puhuja kuuluu ja sen järjestysnumeron perusteella, kun he tulevat otteissa esiin. Esimerkiksi kun opettajia on kolme, merkitsen heidät seuraavasti opettaja 1, opettaja 2 ja opettaja 3. Kaikki opettajat keskustelussa ovat kuuluneet koulun kehittäjäopettajiin; kaksi heistä on edelleen koulutyössä ja yksi aiemmin mainittu eläkkeelle siirtynyt lehtori. Kuntahallintoon kuuluu kolme puhujaa, jotka ovat kunnanjohtaja, kunnanhallituksen jäsen ja sivistystoimenjohtaja. Koulun johto merkitsee rehtoria².

Keskustelu käynnistyi tutkijan alustuksen jälkeen siten, että ensimmäisen puheenvuoron käytti isä, jonka kaksi lasta olivat käyneet lukion ja messukurssin. Isän vastaus esitettiin ongelmiin ja ristiriitoihin oli, että tärkein asia on, että ”me saatat tämä lukio piettä”.

”...en mä tiiä, kyllä ne ainaki on tykänny siitä. Ja se niin, että niinku monet saatto sanoa sitä, että mitä se kannattaa olla tuommosessa, tässä mukana, siinä messutoiminnassa, että se vaan häiritsee koulua, koulun käyntiä, että sehän

² Luvun analyysissa haluan painottaa puheenvuorojen sisältöä ja mihin yhteisöön puhuja kuuluu; en puhujan asemaa, joka aineistoni paikallisuuden huomioon ottaen lisäisi henkilotunnistettavuutta.

vaan numeroita laskee. Vaan ainakaan meillä ei oo huonontunu, ei yhtään.” (Vanhemmat 1) (125–129)

”Nii, nehän ekonomiksi sitte valmistuvatki. Että tytärhän sano, että tästä messukurssista ihan konkreettisesti on ollu hyötyä niissä opinnoissa.” (Vanhemmat 1) (142–144)

”On se ollu, joo. Luulen, että siinä oppi niinku arvostaa yrittäjyyttä, ja sitte huomaa sen, että miten sen rahan saa, ja että se ei niinku tuu ihan itestään. Että sen joutuu tekemään...” (Vanhemmat 1) (145–147)

Keskustelun puheenaihe vaihtui, kun kehittäjäopettajiin kuulunut opettaja esitti kysymyksen kunnan toimintaympäristössä tapahtuneista muutoksista ja aloitti keskustelun paikallisesta *yrittäjätoiminnasta*. Hän myös muisteli, kuinka oppilaat olivat kokeneet ongelmana sen, että aikuiset käsittävät messutoiminnan siten, että oppilaiden tulisi jatkaa koulun jälkeen perheyriyksissä. Seuraavassa näytteessä paikallinen yrittäjä vastaa opettajan esittämään kysymykseen.

”Minä kysyisin ihan näiltä [kunnan] yrittäjiltä tämmösen arkaluontoisen kysymyksen, että mikä tää talouspoliittinen tilanne täällä nykyään on? Että silloin 80-luvun lopulla kun tehtiin tätä yhteistyötä, ni täällä oli hyvinki vahvaa tää turkistarhaus ja perunanviljelys... Että onko täällä vielä semmosta yrittäjätoimintaa, johon oppilaat vois sitten palata vielä? Tai niinkun ihan uudenlaista että muuttunu tää koulun ja yrittäjien suhde.” (Opettaja 1)

”Nää on nyt just niitä asioita, jotka varmaan tänäkin päivänä vielä on toiminnassa niinku toi turkistarhaus ja perunanviljely ihan, no turkistarhaus on vähenemässä päin. Ja sitte toi niinku perunanviljely, ni sehän on nyt vissiin laajenevissa määrin tullu lisää. Mutta tää muu yrittäjätoiminta, niin teollisuustyöpaikat, niitä nyt ei kuitenkaa sillä tavalla oo hirveesti lisääntyny. Tietenki niinku nää parhaimmat on tällä hetkellä tämmönen kansainvälinen toimija tällä hetkellä talonrakentajana.” (Yrittäjä 1)

”Joo.” (Opettaja 1)

”Mutta se on tuo palveluammattien rakenne, ni se pikkusen niinku tuntuu tässä nykytilanteessa vähän hiipuvan, että siihen me ei oo saatu sillä tavalla sitä erikoistumista... Mutt kyllä sielläki myöskin palveluammattissa ni siellä on myöskin tää jatkuvuus. Ne jo olemassa olevat yrittäjät ovat saaneet ja tehneet sukupolvenvaihdon kautta kuitenkin sen homman niinku toimimaan.” (Yrittäjä 1) (170–202)

Keskustelu aiheesta jatkui opettajan kysymyksellä, mitä yrittäjät toivoisivat lukio-koulutuksen saaneelta nuorelta ja onko messukurssi osoittautunut onnistuneeksi välineeksi tässä koulutuksessa. Kunnanhallituksen edustaja otti tähän vastauspuheenvuoron vaihtaakseen samalla näkökulman messutoimintaan – hän puhui siitä mieluummin kasvatuksen kuin kunnan yritystoiminnan näkökulmasta. Hän toi keskusteluun aiheen *”sisäinen yrittäjyys”* ja siihen kasvattamisen, jota hän piti koulun tavoitteena ja jota hän jäi kaipaamaan tutkijan esityksessä.

”Mull ainaki pikkusen tuossa soi hälytyskellot tuossa alustuksen aikana siinä kohtaa, kun sä [tutkija]sanoit, että onko messujen tavoite niinku taloudellinen vai tämmöinen kasvatuksellinen. Eli että tavallaan mun mielestä siitä niinku unohtu pääasia kokonaan.” (Kuntahallinto 1)

”Mikä on pääasia?” (Tutkija)

”Siis tämä tämmönen sisäisen yrittäjyyden kasvattamisen tavoite. Ja tuota se on niinku se koko asian funktio, tavoite, minkä takia tämä täällä on ja minkä takia me halutaan tätä täällä pitää. Näkyviä työkaluja tämän tavoitteen saavuttamiseksi vaan on messut ja tämä lehti.” (Kuntahallinto 1) (215–227)

Puheenvuorossa otettiin myös kantaa tutkijan esittämään ongelmaan, joka oli paikallisten yrittäjien poisjäänti messujen järjestelystä (ks. myös luku 7). Poisjääntiä puhuja tarkasteli pikemminkin luonnollisena, työnjaollisena asiana. Toisin sanoen kun huomattiin, että messuilla on väkeä, niin sieltä on jäänyt pois yrittäjiä, jotka eivät koe, että messuista on omalle yritykselle suoranaista hyötyä. Kunnanjohtaja yhtyi tähän kantaan ja samalla suuntasi keskustelua yritystoiminnan *kansainväliseen* merkitykseen.

”...jotka täällä toimii jokapäiväisesti, ei koe, että tarttis niinku erikseen lähteä vielä messuille. Ja sitte ne, jotka toimii näillä globaaleilla markkinoilla, joita meillä niitäkin yrityksiä on aika paljon, taas ei koe, että täällä ois mitään markkinoita heille. Että se on enemmänkin sitä, että niinku pitäis vähän velvottaa tämmöseen kansalaistoimintaan, että ne näkyis täällä paikkakunnallakin, kertos, että mitä he tekee tuolla maailmalla. Sitä kannattas varmaan niinku vähän skarpata sitä puolta... ja ehkä tuon messutapahtuman sisällön kannalta.” (Kuntahallinto 2)

”Tuota mäki – jos saan jatkaa – ni vähän niinkun ajoin takaa niin, että sitte laajemmin kansainväliseksi ja informaatiotyypiseksi sitä yrittäjyyttä.” (Opettaja 1) (349–362)

Keskustelun aloittanut isä halusi palata omaan aiheeseensa, joka oli huoli koulun säilymisestä paikkakunnalla. Hänen ratkaisunsa oli saada kuntaan lisää väkeä ”jollakin konstilla”. Tutkija antoi tässä yhteydessä puheenvuoron kunnan virkamiehelle, joka lisäsi keskusteluun uuden puheenaiheen, nimittäin *verkottumisen*.

”No minulla on tämmöinen virkamiehen näkökulma ihan. Tämä pedagogiikka on oma asiansa, ja nämä osin minun mielestä nämä sivuaa toisiaan. Mä luulen, että se suurin tulevaisuuden haaste ei ole ratkaistavissa millään uudella innovaatiolla tai uudella askeleella niinku tavallaan tässä profiloitumisessa. Minulle tää näyttäytyy aika selvänä sillä tavoin, että tää opiskelijamäärä tulee tässä lukiossa niin ku monissa muissakin pienissä lukioissa vähenemään. Ja siihen haasteeseen on vastattava. Toki pitää niinku tätä markkinointia viedä eteenpäin, vaikuttaa perusopetuksen päättäviin, että niistä semmonen järkevä osa jatkaa lukiossa, ja jatkaa omassa lukiossa. Sitten jos seuraa niinku tätä niin tässähän on ihan selvästi julkilausuttu semmonen suuntaus, että tuota näitten pienten lukioitten täytyy tavalla tai toisella verkottua, jotta nämä toimintaedellytykset säilyvät.” (Kuntahallinto 3)

”Miten [paikkakunnan] lukio verkottuu, tai miten se [paikkakunnan] lukio säilyy nyt tässä tulevassa, ootteko te sitä miettiny?” (Tutkija)

”Nii, jos minä vielä, kun minä oon se virkamies, joka tavallaan joutuu niinku yhteen sovittamaan ikään kun nämä hyvät pedagogiset tavoitteet ja sitten ne taloudelliset resurssit, millä tehdään. Meillähän ei oo semmosta esimerkiksi strategiaa, jossa olisi linjattu, että minkälaiset resurssit lukioon voidaan uh-rata.” (Kuntahallinto 3) (421–443)

Puheenvuoro jatkui virkamiehen omalla näkemyksellä, jossa esitettiin selkeä ajatus *lukioista toimipisteinä*, kun talouden rajat tulevat vastaan. Hän kertoi menetäneensä uskon siihen, että kymmenen vuoden kuluttua kunta voisi yksin ylläpitää nykyisen tyyppistä lukiokoulutusta mutta että on tärkeitä, että omassa kunnassa voidaan säilyttää lukion toimipiste.

”... Ja tässä seutukunnassa kyllä vakavasti kaavaillaan, tässä on toisia saman kokoisia kuntia ja niitten lukioita tuota, jotka on saman haasteen edessä, ihan vakavasti selvittelään ainakin sitä mahdollisuutta, oisko mahdollista tämmönen seudullinen hallinnollisesti yhtenäinen lukio, joka turvais näitten toimipisteitten olemassaolon. Se tois sitä taloudellista säästöä kahta kautta. Hallinto niinku suhteessa siihen kokoon kevenisi, ja ennen muuta sitä kautta, että sitte voi sitä yhteistä opetusta järjestää.” (Kuntahallinto 3) (461–469)

Puheenvuoronsa lopuksi puhuja luonnehti itseään niin, että toiset pitävät häntä ”pahanilmanlintuna”, joka nojaa käsityksensä tositapahtumien varaan ja siten siihen, mitä on ennustettavissa. Puheenvuoro synnyttikin vanhemman reaktion puolustaa koulua, joka on ”mahtava jo rakennuksenakin”, eivätkä asiat parane, jos lähtee muualle. Tähän vanhemman antamaan haasteeseen virkamiehellä oli esittää ”toinen näkökulma”, kuten hän sanoi ja konkretisoi näkökulmaa lukioon ha-kevien oppilaiden lukumäärää koskevalla kehityksellä.

Keskustelu kääntyi verkostoitumiseen. Mitä se voisi paikkakunnalla tarkoittaa? Oppilaan isä aloittaa keskustelun haastaen ehdotuksen kysymyksillään verkostoitumisesta.

”Miten se, jos se verkostuu, niin mitä sitte tapahtus? Miten sen voi saada silläkään konstilla piettyä sitte, verkostoitumalla? Tän liittäs johonki [toisen paikkakunnan] lukioon vai?” (Vanhemmat 1)

”No näitä vaihtoehtoja on monenlaisia. Ei se tartte olla [edellä mainitun paikkakunnan] lukio, eikä se välttämättä ole, se on vähän toisenlainen toimija. Tuota sitten pystytään tätä opetusta tarjoo suuremmille opetusryhmille, jolloin ne yksikön kustannukset pienenee.” (Kuntahallinto 3)

”Joo joo.” (Vanhemmat 1) (498–504)

Kunnanjohtaja puolestaan käänsi huomion siihen, että monet lukiot miettivät samaa asiaa. Hänen ehdotuksensa oli kysyä, miten lukio säilytetään *vetovoimaisena* niin, että saadaan vähintäänkin oman kunnan potentiaaliset oppilaat omaan luki-

oon. Väestötekijöihin kun ei lyhyellä aikavälillä saada merkittävää muutosta aikaan. Tulisiko säilyä yleislukiona ja sen imagolla kuten nyt vai vastata haasteeseen uudella *imagolla* jollakin hyvällä kieliohjelmalla tai hyvällä aineopetuksella? Eri-tyislukiokin on eri asia, kuten musiikki- ja liikuntalukiot. Kunnanjohtaja palautti mieleen lukion alkuajat näytteenä siitä, kuinka viestiä yrittäjäyslukion sisällöstä on ollut vaikeata saada perille. Kuntalaisissa heräsi alussa vastustusta siihen, että ”kaikistako lapsista yrittäjiä?”. Kuitenkaan tarkoituksena ei ollut yrittäjien tuottaminen, vaan sanalla oli alun alkaen toinen merkitys, joka on paljon laajempi.

”Sinänsä tällä sanalla ’yrittäjäys’ on valtava sosiaalinen tilaus. Se on kaikkiin opetussuunnitelmiin perusopetuksen puolella sisällytetty, mutta missään ei juuri mitään ole saatu tehtyä. Tulokset on varsin vaatimattomia minun käsitysten mukaan siihen haasteeseen nähden...” (Kuntahallinto 2) (580–584)

”Ett miten tälle yrittäjyydelle saisi semmosta samanlaista vetovoimaa sitten, niin kun jossain noissa idols-kisassa tai rokkivideossa on, että kaikki ryntää, kun koulu tarjoo tämmöstä kurssia.” (Opettaja 2) (641–644)

Keskustelussa siirryttiin pohtimaan lukiokoulutuksen tavoitetta. Opettajat lisäsivät yrittäjyyskeskusteluun näkökulman, että ”ylioppilaskirjoituksissa pitää menestyä”, jolloin reaaliaineet ja kielet ovat haasteellisia. Jos koulussa on vähän oppilaita, niin koulun tarjoama valikoima esimerkiksi vieraiden kielten osalta on heikko. Toisaalta kunnanjohtaja korosti tavoitteiden epäselvyyttä ja yksimielisyyden puutetta siitä, mihin pitäisi panostaa. Ylioppilaskirjoitukset on kuitenkin vain välillinen tavoite, ja ”oppilaan paras” on se, mihin tähdätään. Erilaiset näkökulmat käänsivät keskustelun jälleen verkostoitumiseen.

”Tuota minustaki on ihan realismia, että kymmenen vuoden jänteellä me ei voida olla samalla tavalla yksinäinen yksikkö. Ett se on niinku realiteetti. Ei me vaikka me kuin laulettaisiin rokkia kaikki (naurua) ... (Opettaja 3) (653–657)

Ja tuota se on minusta se suuri riski siinä, että kun me ei oikeastaan osata verkottua eikä tehdä yhteistoimintaa. Meidän heikko puoli ja niinku akuutti ongelma tässä verkottumisessa on esimerkiksi se, että tarvitaan tämmösiä etätyöskentelyvälineitä ja ett pitää olla hyvä semmosessa koulussa, joka ei ole pelkästään yhteen paikkaan sidottu. Niin sitten ei meidän henkilökunta ole pääkääkään kiinnostunut etälukiosta, joka on kuitenkin osa meidän koulua. Kyllä ne osallistuu, jos pakottaa ja kuuntelee, mutta että ei me olla ajateltu yhteisönä, että se ois jotenkin niinku meille oleellista.” (Opettaja 3) (694–708)

Opettaja jatkoi, että verkottuminen tai *verkostolukio* antaisi haastetta tulevaisuudelle, vaikka se ei se ole ratkaisu ilman *yhteistoiminnan* onnistumista

”...jos ei me oteta siihen aktiivista roolia, niin me ei tulla pitämään niistä tuloksista. Se on niinku ihan varma. Kukaan muu ei tee semmosta koulua meille, josta me pidettäisiin, siihen minä en usko. Nää on tässä nyt päällimmäisiä ja mulla tulee tietenkin tunnetta mukaan vähän liikaa.” (Opettaja 3)

”Pelkään, että olet oikeassa.” (Opettaja 2) (726–731)

Tässä vaiheessa keskustelua, kun transkriptia on analysoitu runsaat kolmasosa, on havaittavissa keskustelun sävyn olennainen muutos. Kun edellä on korostunut erilaisten näkökulmien ja kantojen esittäminen ja paikoitellen on syntynyt jännitteitä puheenvuorojen välille, esimerkiksi vanhemman ja virkamiesten kesken, niin uusia puheenaihejaksoja luonnehtii puheenvuorojen avoin suuntautuminen tulevaisuuteen ja uusien puhujien mukaantulo keskusteluun: esimerkiksi seurakunnan edustaja, koulun oppilas ja toinen vanhempi ottavat foorumissa ensimmäiset puheenvuoronsa. Keskustelussa syntyy yhteistä kehittelyä, jonka kohteena ovat verkostoituminen ja yrittäjyys, yleissivistävän ja ammatillisen koulutuksen rakenteen uudelleen harkinta sekä koulun markkinointi. Seurakunnan edustaja ehdottaa, että kunnalla olisi paljon annettavaa verkostoitumisen tekemisessä.

”Meillä vois olla sellasta näkökulmaa tähän, että mitä se voi olla silloin, kun täällä on yksi merkittävä piste lukio-opiskelussa. Me osataan sanoa, mitä me halutaan täällä. Tässä voisi olla jotain sellasta saumaa, jossa vois lähteä siihen sisäiseen yrittäjyyteen siinä suhteessa, että miten me haemme sen verkostoitumisen, joka on myöskin yritysmaailmassa, ja miten se on tässä opiskeluvuoroissa... Että sitä mä mielelläni olisin näkemässä ja lähettämässä lapset vaikka sellaseen lukioon.” (Seurakunta 753–767)

Yrittäjyyden uudelleen määrittely nousee keskustelussa keskeiseksi. Sen rajoja halutaan laajentaa ja keksiä se uudestaan. Puhujat tarkoittavat yrittäjyydellä tapaa suhtautua ja katsoa elämää, jolloin se merkitsee ”mahdollisuuksia ottaa haasteita vastaan ja toimia niitten mukaan” eli kehittämisenäkökulmaa tai kehittymiseen uskomista ja että oppilaitoksessa oppilaat voivat kehittyä tähän suuntaan. Siten yrittäjyys kasvatuksessa tarkoittaa, että pystytään kasvattamaan ihmisiä, jotka *toimivat elämässään yrittäjämäisesti*, vaikka valtion virkamiehenäkin. Kunnanjohtaja on pohtinut puheenvuoroissaan koulun nykyisten oppilaiden kohtaamaa työelämää ja olettaa sen suuresti muuttuvan oppilaiden työiän aikana. Tämäkin tukisi uudenlaista yrittäjyyttä. Hän kääntää huomion foorumiin osallistuvaan koulun oppilaaseen, joka liittyy keskusteluun ja vastaa.

”Mä oon miettiny tässä tätä, että jos tämän yrittäjyyslukion pitäis niinku vetää opiskelijoita tänne ja me ei saada kuitenkaan lukioon opiskelijoita kaikkia edes yläasteen puolelta, siis kuntalaisia. Että mikä siinä niinkö on sitte ja että yrittäjyyttä pitäis mainostaa enemmän. Että ehkä ne ysluokkalaiset ei vielä ymmärrä sitä, että mikä se yrittäjyys niinku tässä lukiossa on. Että jos aattelee sitä, että ketkä menee ammattikouluun, ni mä luulen, että suurempi osa niistä ammattikoulun opiskelijoista perustaa yrityksen..”. (Oppilas 1)

”Nii, että miten siitä sais niinku tietoa...” (Opettaja 1)

”Yläasteen puolelle heti ensimmäisenä, sehän se on se tavoite.” (Oppilas 1) (852–886)

Keskustelu painottuu yhä enemmän yrittäjyyskasvatuksen kehittämiseen, ja ideoita esitetään ja toisten puheenvuoroja tuetaan.

”...ja minusta niinku tämä homman juju on nimenomaan se, että tuota tämän koulun käyneet ihmiset saisivat semmosia eväitä elämäänsä, että he kykenisivät tämmöseen yrittäjämäiseen vastuun ottamiseen, semmoseen itsestään ja siitä työnantajastaan, olipa se sitte oma yritys tai joku vieraan palveluksessa oleva. Ja silloin hänellä on mahdollisuus menestyä. Eli se on se pääasia! Tämä yrittäjyyslukio-nimi vähän johtaa harhaan mun mielestä.” (Kuntahallinto 1)

”...tähän mä toisin nyt sen näkökulman, että yritykset tarvitsevat asiantuntijoita. Jos mä nyt ajattelisin tätä verkostoitumista. Kun ammattikoulun käyneet tekevät ja perustavat yrityksiä, ni silti tota suurin haaste on se, että mistä yritykset saa töitä. Täälläkin yritykset tekee ulkomaille töitä. Ne tarvitsee asiantuntijoita, kielen asiantuntijoita. Lukion kieliopinnot on erittäin luja pohja kielen asiantuntijuuteen, kun siihen tulee sitt tiettyä spesiaaliterminologiaa. Eli siis sehän voi olla siis sen asiantuntijuuden ja sen löytämistä...se on aivan valtava resurssi, mikä meillä tällä hetkellä on käytössä.” (Seurakunta)

”Nii, mun mielestä se mitä me ollaan koko ajan korostettu, tätä vastuun ottamista täällä lukiossa, niin vaikkei me opittas yrittäjiksi, vaikkei meistä tulisi yrittäjiä, niin me opitaan se, että mihin me ite pystytään, ja mitä me ite pystytään tekemään. Sillai ett opitaan olemaan omia itsejämme.” (Oppilas 1)

Täsmälleen! (tunnistamaton)

(naurunremakka)

”Keksi sille myyvä nimi tälle asialle” (Kuntahallinto 1) (940–983)

Keskustelu on vilkasta, ja toisten puheenvuoroja täydennetään. Yrittäjä osallistuu siihen lisäämällä, että hallitusohjelmassakin on yrittäjyyskasvatuksesta nimenomaan mainittu, että se tulee ottaa mukaan jo peruskoulun ala-asteen luokilta sinne yläasteen luokille. Tämäkin tukisi kunnan toimia panostaa yläasteelle niin, että oppilaat saavat valmiuden ja hyvän *jatkuvuuden* lukioon siirtymiselle. Tutkija puuttui tässä vaiheessa keskusteluun palauttaakseen sen tulevaisuusfoorumin alustuksessaan ehdottamiin ongelmiin ja esittää kysymyksen johtamisesta. Kunnanjohtaja tuo keskusteluun lukion roolin ammatillisen koulutuksen yleissivistävän osuuden tuottajana.

”Eli kuinka toimitaan, että kuka tekee päätöksiä, mistä lähdetään liikkeelle?” (Tutkija)

”Kuka tekee päätökset, se oli kyllä paha kysymys. Mä jäin sitä ihan miettimään, että onko me tehty päätöksiä, vai onko me liu’uttu, vai onko me kelluttu, ajelehdittu johonkin suuntaan. Jossakin vaiheessa varmaan on koulu niinku tehnyt tätä omaa strategiaa taikka oman vision ja määritellyt tämän erityispiirteensä, ja siitä on sitte versonu näitä hyviä asioita, ja on kehittyny mun mielestä kyllä, nää prosessit on niinku menney etteenki päin ja... ainakin sellanen hiljanen laaja konsensus on ollut siitä, että lukio on [paikkakunnalle] tärkeä... Mutt että onko me niinkun määrätietoisesti kirjoitettu tätä lukion tulevaisuutta, ni ainahan se jotenki on ilmaistu, mutta onko se niinku tietoisesti tehty, että en tiedä.” (Kuntahallinto 2)

”Joka tapauksessahan tässä niin kun on puhuttu, niin verkottuminenhan on itsestäänselvyys. Että sehän on se linja, mikä” (Koulun johto)

”## tämäkin olisi ollut mahdollista jo kauan sitten” (Kuntahallinto 2)

”Mutta sitä ei voi kukaan tehdä yksin.”(Tunnistamaton)

”Niin.” (Tunnistamaton)

”Ei mutta sitä jossakin on jo tehty.” (Kuntahallinto 2)

”Joo” (Tunnistamaton)

”Kaikki kuvittelee, ett joku muu tekee sen, ja se vaatii kumminkin vahvaa henkilökohtaista panosta.” (Opettaja 2)

”Nii, siihen pitäis ---” (Opettaja 3)

”Ja siis se ei ---” (Opettaja 2)

”Panna ittesä likoon.” (Opettaja 3)

”Joo.” (Opettaja 2) (1086–1132)

Verkottuminen herättää jälleen lisää kysymyksiä. Kirkon edustaja kysyy, ”onko olemassa *ammattikoulu-lukioita*”. Vastauksena mainitaan kaksois- tai tuplatutkinto, ja yksi tuore esimerkkikin löytyy kunnasta. Osallistujat vaihtavat puheenvuoroja ammattikoulun ja lukion suhteesta, kädentaitojen ja kielitaidon merkityksestä ja siitä, miten yritykset saisivat parempia työntekijöitä. Kunnanjohtaja tuo keskusteluun lukion roolin ammatillisen koulun yleissivistävän osuuden tuottajana.

”Tämmöinenkin ajatus on noussut esille, että kun ammatillinen koulutus on kehittynyt siihen suuntaan, että siinä on tämä ensimmäinen vuosi tällaista yleissivistävää ainesta niinku aika paljon, ennen ku lähetään sitte etenemään, niin että sen vois... tai ainaki osan siitä vuodesta, niin siitä osasta suorittaa siinä lähilukiossa... Tietysti pitäis ammattikoulu ja lukio olla samansuuntaisesti katsova ja yhteinen tahtotila sitte järjestää. Että niin kauan kun oppilaitokset kilpailee oppilaista aidosti, niin ehkä tää yhteistyö ei oo niin helppoa. Kilpailee myöskin samoista tunteista, samoista kursseista ja niistä samoista valtio-osuuksista.” (Kuntahallinto 2)

”Puhutaanko me nyt taas pikkusen liian mustavalkoisesti. Että eihän se nyt vielä se kolme vuotta lukiossa, ni eihän se ihmisestä täysin toistaitosta tee.” (Kuntahallinto 1)

”Sehän on totta.” (Kuntahallinto 2)

”Nii että pitäskö sitä ruveta tätä niinkö ihan määrätietoisesti jalostamaan tätä ajatusta, niin että täältä tulee täältä lukioista hiivatin hyviä hitsareita. Nii, että ne puhuu englantia ja hitsaa! Siis siitähän nyt on kysymys, että ne tarvii ne hitsaritkin sen peruskoulutuksen.” (Kuntahallinto 1)

”Tarttee, nimenomaan. Se on, se on tärkeä justinsa.” (Vanhemmat 1)

Nii! (Kuntahallinto 1)

”... yrittäjyyden ydin on se, että olitpa hitsari tai urheiluja tai laulaja tai novellin kirjoittaja tai tulkitsija, niin aina on olemassa semmonen asiantunteva tapa tehdä se homma... Ja se opitaan, se voidaan oppia, kuka tahansa oppii. Jollaki menee vähän pitempi aika oppia se, mutta se on se, mitä koulu voi antaa. Ja se on yhteistä yrittäjälle, ja se on yhteistä näille akateemisille aloille. Ja tota minusta se on tai me on koko ajan sitä tässä yritetty saada vaan sitä yhtä sanaa, mikä kuvais sitä.” (Opettaja 2) (1213–1260)

Tutkija alkaa suunnata keskustelua loppua kohti ja pyytää osallistujia ehdottamaan, miten kunnassa ryhdytään toimimaan.

”Seuraava askel?” (Tutkija)

”Mua pikkusen vaivaa, mä palaan vielä tässä takasin, kun tässä nyt puhutaan kahdesta asiasta, lukion toimintaedellytysten turvaamisesta ja sitte tavallaan niinku tämän ajattelun terävöittämisestä ja kehittämisestä, ikään kun se jälkimmäinen olisi ratkaisu sille edelliselle. Kun se ei ole muuta kun pieneltä osin! ... Mun mielestä pitäis nyt niinku erittäin luovasti ajatella, ja tietysti nämä ominaispiirteet ja mahdollisimman pitkälle oma päätösvalta säilyttäen tuota turvata ni lukiokoulutuksen säilyminen. Ja sen jälkeen ruveta miettimään tätä yrittäjyysasiaa rauhassa, ett siihen voidaan keskittyä. Tuota mä kytken tän yhteen, niin mun mielestä tässä on aika mielikuvituksellisia, jopa aika absurdeja ajatuksia esitetty.” (Kuntahallinto 3)

”Absurdeja?” (Kuntahallinto 2)

”No mihin tämä voisi verkostoitua sitte?” (Vanhemmat 1)

”No näitä mahdollisuuksiahan on monenlaisia, mutta tuota jonkinlaista yhteistyötä täytyy ja sekin on linjattu tänne. Mä otin tän koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelman, jossa sanotaan näin, että ’lukioverkkoa kehitetään ottaen huomioon laajempi alueellinen koulutustarve ja tarjonta.’” (Kuntahallinto 3)

”Mun mielestä kannattasi nyt kuitenkin vähäsen ottaa esimerkkiä, hyviä käytäntöjä koota tuolta Suomesta, että miten muualla koska tää haastehan on joka paikassa, monissa paikoissa niinku samanlainen. Ni sillä tavalla liikkeellä olla. Ni mitä hyviä ratkaisuja ollaan niinku keksitty, ja mitä ollaan tekemässä, ja miettiä miten tää sovellus meille.” (Kuntahallinto 2) (1344–1437)

Keskustelussa tulee esille lukioitten kesken aiemmin tapahtunut yhteistyö tieto- ja viestintätekniikan opetuksessa, jossa kunnankin lukio oli mukana. Kunnanjohtaja kysyy, onko se jäänyt pois ja ollut tarpeetonta vai ovatko välineet vanhentuneet tai opettajat tylsistyneet. Opettajien ja kunnanhallituksen vastaus on, että kaikkia näitä on tapahtunut. Yhtä mieltä ollaan siitä, että lukio ei ole ”irrationaalinen saareke tässä yhteiskunnassa”, vaan sillä on yhtymäkohtia aiempaan koulutukseen. Siten toimintaympäristö on laajempi ja ulottuu perusopetuksen yläluokille

ja siihen kuuluu uusia oppimisen menetelmiä, jotka voivat lähteä kustannuspaineista tai sitten siitä, että halutaan opettaa nuoret käyttämään nykyajan teknologiaa ja sen mukanaan tuomia mahdollisuuksia. Keskustelu on runsasta ja palauttaa mieliin opettajien aiempia kokeiluja muun muassa etäopetuksessa, jossa periaatteena oli käyttää opetusharjoittelua etäopetusvaiheessa. Kunnan budjetin kehitystä tarkasteltiin ja todettiin, että budjetilla ei voi periaatteessa ohjata toiminnan kehittämistä, koska sivistystoimen valtio-osuus pienenee, mikä johtuu perusopetuksen oppilasmäärän vähenemisestä. Toisaalta yhdessä todettiin, että ”millä tahansa mittarilla mitattuna” kunnan lukiossa on asiat hoidettu hyvin sekä taloudellisesta että pedagogisesta näkökulmasta.

Päällimmäiseksi, seuraavaksi askeleeksi, nousi aloite lukion tunnetuksi tekemisestä omassa kunnassa ja myös seutukunnissa.

”Mutt eiks ne ollut ne vanhemmatkin siellä johtokunnassa vähän sitä mieltä, että pitäis lukiota lobata enemmän tuolla yläasteen puolella.” (Opettaja 1)

” ## Joo, että se on nimenomaan yläasteella se ongelma, että ei lobata tarpeeksi.” (Oppilas)

”Mutta se, että se lobbaaminen olisi kaikkein parasta, että ne toiset näyttäisi mallia sinne. Siis sieltä sitä parhaiten saa. Ei vanhemmatkaan auta, mutta mitä kaveri tekkee.” (Vanhemmat 1)

”Mutta eikö se oo nyt sitte eväät meillä ihan kasassa lopullisesti, nyt kun kerätään yhteen nämä. Kun me aluksi todettiin niin yksituumaisesti, että nämä meidän lukiolaiset, kakkosluokkalaiset on valtavan hyviä markkinoimaan, valtavan hyviä siinä. Ja nyt keskustelussa tuli selväksi mitä teidän pitäis markkinoida ja vielä kohderyhmäkin, että kelle. Ei muuta kun seuraava projekti pysyy vaan oppilastyönä, markkinointityö [kunnan nimi] lukio, kohteena [em. kunnan nimi] ja ympäristön yläasteet.” (Kuntahallinto 3) (1758–1775)

Foorumin osallistujat innostuivat rakentamaan keskustelua orkestroiden puheenvuoroja ja täydentäen toistensa ajatuksia huumoriakin käyttäen. Esitettyä aloitetta myös konkretisoitiin edelleen.

”Voihan se olla vaikka messujen sijasta tällainen markkinointitapahtuma tai miten sen nyt haluaakin toteuttaa. Oikeastaan sehän voisi olla semmoinen oppilastyö, että te tutkisitte keskuudessanne. Varmaan se on justinsa niin kun sanottiin, että se on suurin vaikuttaja se, että minkälainen imitsi tällä on siellä kaveriporukassa.” (Kuntahallinto 3)

”Vois perustaa semmosen Nuori Yrittäjyys -yhtymän, joka ---” (Vanhemmat)

--- (Tunnistamaton)

”nii, justiin!” (Kuntahallinto 1)

(naurunremakka)

”--- lukiolaisten kanssa, näitten ryhmien pitäs mennä sinne, niille kehumään kuin ihanaa täällä on täällä näin...” (Vanhemmat 1)

[...]

”--- palaveri pystyyn.” (Oppilas)

”Sovitetaan näin!” (Kuntahallinto 2)

”No nii.” (Tunnistamaton)

”Otatteko te haasteen vastaan?” (Kuntahallinto 1)

”Totta kai me otetaan! Ja sähän sanoit, että ensi viikon tiistaina on vanhempien ilta ni...” (Oppilas)

”se on hyvä aloittaa siitä” (Yrittäjä 2)

”Aloittaa.” (Oppilas)

”Aloitamme silloin!” (Tunnistamaton)

”Just.” (Tunnistamaton)

”No nii!” (Oppilas) (1790–1866)

Tulevaisuusfoorumin voidaan nähdä päättyneen yhteisymmärrykseen siitä, että kunnan eri tahot voivat toimia yhdessä koulun kehittämiseksi. Seuraavassa luvussa tarkastelen foorumin keskustelun tuloksia koulutoiminnan kehittämisen ja yrittäjyyskasvatuksen näkökulmista.

8.3 Interventioanalyysin tulokset

Analyysin tavoitteena tässä luvussa oli vastata kysymykseen: mitä ”tulevaisuusfoorumi” tuotti kehittämisen näkökulmasta? (tutkimuskysymys 4). Tulevaisuusfoorumiksi kutsutun intervention tarkoituksena oli keskustella ja neuvotella messutoiminnan tulevaisuudesta ja ideoida tulevaa toimintaa. Se toteutettiin siten, että tutkija esitti keskustelun lähtökohdaksi messutoiminnan historiaa ja nykytoiminnan ristiriitoja koskevia alustavia tulkintojaan ja ehdotuksiaan, jotka perustuivat tutkimusta varten kerättyyn aineistoon. Analyysin kohteena oli koko keskustelun transkripti. Kehittämisen näkökulmasta tarkoituksena oli tuottaa messutoiminnan yhteisen kohteen jonkinasteista integrointia keskenään riippuvaisen useampien toimintajärjestelmien kontekstien kokonaisuudessa. Tarkastelen analyysin tuloksena ensin, mitä keskustelun diskursiivinen rakenne kertoo yhteisestä kehittelystä (8.3.1). Sen jälkeen tarkastelen, mitä voidaan sanoa tulevaisuusfoorumin tuottamasta ”kehittymispotentiaalista” (Kotila & Peisa 2008), eli siitä, mitä lukion kehittämisen jatkoa koskevia ideoita foorumi tuotti ja minkälaiset haasteet odottavat ratkaisuaan (8.3.2).

8.3.1 Foorumin diskursiivinen rakenne

Tulevaisuusfoorumin diskursiivisessa rakenteessa voidaan erottaa neljä yksittäistä vaihetta. Ne tulivat näkyväksi sanallisilla ja muilla keskustelua rakentavilla tavoilla, joilla puhujat osallistuivat keskusteluun. Ensimmäisessä vaiheessa puhuja oli sitoutunut tiettyyn näkökulmaan ja alleviivasi omaa asemoitumistaan keskustelussa suhteessa toisiin puhujiin. Esimerkiksi opettaja aloitti sanoilla ”minä kysyisin näiltä kunnan yrittäjiltä”, joilla hän sijoittaa itsensä tämän ryhmän ulkopuolelle eikä kilpaile aiheen asiantuntijuudesta. Tässä vaiheessa syntyi paljon erilaisia puheenaiheita ja näkökulmia, joiden välillä havaittiin myös jännitteitä.

Toisessa vaiheessa eri näkökulmat alkoivat synnyttää yhteistä tarvetilaa, joka motivoi miettimään yhdessä toiminnan kehittämistä. Se tapahtui myös metapuheen avulla, jossa puhuja ilmaisi oman näkökulmansa rajat. Esimerkiksi kunta-hallinnon taholta todettiin, että ”minulla on tällainen virkamiehen näkökulma”. Erilaisten kilpailevien aloitteiden ja näkökulmien määrä alkoi vähentyä ja käsitys yhteistyön kohteesta alkoi tulla etualalle ja puhuttiin siitä, mitä halutaan saada aikaan.

Kolmannessa vaiheessa tuotettiin uuden toiminnan avauksia, joihin löytyi toisilta tukea ja joita rikastettiin eri näkökulmista.

Diskursiivisen rakenteen neljännessä vaiheessa, jossa puhuttiin yhteisesti, toisten puheenvuoroja täydentäen ja jatkaen, tuotettiin keskustelun päätteeksi uutta toimintaa merkitsevä ratkaisu. Kunnasta luvattiin oppilaille markkinointiraha jokaisesta uudesta lukiolaisesta ja lukiolainen vastasi ottavansa haasteen vastaan. ”Tottakai me [haaste] otetaan! Yrittäjien puolelta yhdyttiin ideaan ”niin, se on hyvä aloittaa siitä” ja kuntalaisia edustanut isä vahvisti että ”kunnasta on luvattu, ja se on siinä nytte”.

Diskursiivinen rakenne muodostui vuorotellen avoimen ja rajatun vuoropuhe-lun rytmistä, mikä eteni uuden ajatuksen kiteytykseen siitä, mitä tullaan tekemään. Se myös tuotti sopimuksen sitoutumisesta ratkaisuun. Kehittämistyön näkökulmasta päädyttiin kuitenkin tuttuun toimintaan huolimatta useista uuden toiminnan avauksista. Messutoiminnan kontekstissa koulun ja yhteiskunnan välillä säilyi vanha työnjako, jossa oppilaat aktivoituivat toteuttamaan omana projektinaan peruskoulun ja lukion rajapinnalla toimimisen. Uuden toiminnan synnyttäminen ja innovaatioiden tuottaminen on monimutkainen ja aikaa vievä yhteisen toiminnan prosessi, jossa on edellytyksenä foorumin kaltaisten interventioiden, toiminnallisten kokeilujen ja toiminnan käsitteellistämisen vuoropuhelu.

8.3.2 Foorumin tuottama kehitymispotentiaali

Tulevaisuusfoorumin tuottamaa ”kehitymispotentiaalia”, joka muodostuu siitä, mitä yrittäjyysslukion kehittämisen jatkoa koskevia ideoita foorumi tuotti ja min-käläiset haasteet odottavat ratkaisuaan (Kotila & Peisa 2008) tulkiten puhujien

sisällöllisten käänteiden avulla kiinnittämällä erityistä huomiota kursivoituihin avainsanoihin, joita puhujat toivat keskusteluun.

Ensimmäisenä Tulevaisuusfoorumissa tarkennettiin, onko paikkakunnan yrittäjätoiminta muuttunut. Lisäksi tutkijan tuottama peiliaineisto ja nykyvaiheen ongelmat kyseenalaistettiin lukion alkuperäisen idean, sisäisen yrittäjyyden puutumisen vuoksi. Keskustelua käytiin ulkoisen ja sisäisen yrittäjyyden termein.

Seuraavaksi keskustelu paikallisesta yritystoiminnasta siirtyi yritystoiminnan kansainväliseen merkitykseen ja yritysten erilaisiin markkina-alueisiin. Kansainväliset yritykset liitettiin paikalliseen messutoimintaan, mihin ne eivät ole aikaisemmin sisältyneet.

Kolmantena käänteenä keskusteluun tuotiin verkottuminen. Lukioiden oppilasmäärät tulevat ikäluokkien myötä vähenemään ja keskustelussa kyseenalaistettiin nykyinen lukion toiminta ilman yhteyksiä muihin pieniin lukioihin.

Neljäntenä käänteenä kyseenalaistettiin yhden kunnan hallinnollisesti oma lukio ja ehdotettiin perustettavaksi paikkakunnan lukiosta toimipiste, joka hallinnollisesti turvaa alueen pienet lukiot.

Viidentenä käänteenä pohdittiin kunnan vetovoimaisuuden ylläpitämistä. Kunta kilpailee asukkaista sekä yritystoiminnasta ja sen vetovoimaisuus ja imago kysymykset vaikuttavat kiristyvässä kuntien välisessä kilpailussa (ks. luku 5) Keskustelussa palautettiin mieleen lukion alkuajat näytteenä siitä, kuinka viestiä yrittäjyydlukion sisällöstä on ollut vaikea saada kuntalaisten tietoon. Kysyttiin, miksi oppilaita ei saada yrittäjyydlukioon, vaikka sille on ”sosiaalista tilausta”.

Kuudentena käänteenä esitettiin, että verkostolukio ei ole ratkaisu ilman yhteistoiminnan merkityksen ymmärtämistä ja siinä onnistumista. Kyseenalaistettiin valmiiksi annetut ja annettavat mallit sekä toimintatavat: ”...jos ei me oteta siihen aktiivista roolia, niin me ei tulla pitämään niistä tuloksista...”

Seitsemäntenä käänteenä keskustelussa palattiin ulkoiseen ja sisäiseen yrittäjyyteen ja haettiin yrittäjyydelle uudelleen määrittelyä suunnalta, jossa lähestytään sisäistä yrittäjyyttä ja korostetaan tavoitteena oppia toimimaan omassa, elämässä ”yrittäjämäisesti”. Oppilas kertoi, miten lukiossa on korostettu vastuunottamista ja sitä, että he oppisivat sen, mihin itse pystyvät ja että oppivat olemaan ”omia itsejään”. Tähän vastattiin: ”Keksi sille myyvä nimi tälle asialle.”

Kahdeksantena käänteenä esitettiin jatkuvuus, jota käsiteltiin peruskoulun ja lukion rajojen ongelmana. Messukurssin ja lukion olemassaoloksi riittäisi kunnan omatkin perusopetuksen oppilaat. Lukion pedagogiikka ehdotettiin vietäväksi jo peruskouluun, jottei lukioontulokynnys olisi yhdennäksellä luokalla liian suuri. Toisena ajatuksena oli oman kunnan lukiolaisten kouluttautuminen naapurikunnan lukiossa, koska siellä ”pääsee helpommalla”. Kunta on saman kysymyksen ääressä kuin lukiota perustettaessa: oman paikkakunnan nuorten matala koulutustaso ja ammattikoulusuuntautuneisuus.

Yhdeksäntenä käänteenä keskustelu siirtyi ammattikoulun ja lukion suhteen ja kaksoistutkintoideaan. Tämä oli yhtenä ehdotuksena, kun verkottumisella

etsittiin uusia välineitä säilyttää koulu fyysisesti paikkakunnalla. Keskustelussa kyseenalaistettiin oman lukion ja ammattikoulun institutionaaliset rajat ja nähtiin niiden välinen yhteistyö mahdolliseksi ”tuleehan ammattikoulusta enemmän yrittäjiä kuin lukiosta”. Tässä ideassa haluttiin kehittää sitä, että lukiossa kasvatetaan ”yrittäjämäistä asennetta” ja että yrittäjyyslukiossa pitää olla ”sekä se teoreettinen, kielellinen, muukin taito, mutta myöskin ehkä se kädentaito”.

Viimeisessä kymmenennessä vaiheessa kehittämisen ratkaisuksi löytyi uusien oppilaiden etsiminen muun muassa yläasteelta ja koulun markkinoiminen. Ratkaisun toteuttaminen annettiin yrittäjyyskasvatukseen kuuluvaksi tehtäväksi oppilaille.

Tulevaisuusfoorumi tuotti monipuolisesti ajatuksia siitä, mitä haasteita koululla on sekä yrittäjyyteen profiloituna lukiona että paikkakunnan omana kouluna. Keskustelu synnytti myös ideoita, kuinka lähitulevaisuudessa ennakoitavia ongelmia voitaisiin yrittää ratkoa laajentamalla yrittäjyyden tulkintaa ja vastaavasti koulun yrittäjyys-imagoa kehittämällä. Kehittymispotentiaalia kuitenkin selvästi heikensi yrittäjyyden käsitteellistämisen epämääräisyys. Foorumissa viitattiin siihen, että jo koulun perustamisessa oli syntynyt laajasti väärinkäsitys, mitä koulu ajoi yrittäjyydellä takaa. Foorumissa synnynyt ratkaisu lähteä markkinoimaan koulua ajatuksella ”yrittäjämäisen asenteen” kasvattamisesta on puolestaan mahdollista tulkita uudestaan jo kuuluvan vakiintuneeseen pedagogiseen käsitykseen, jonka mukaan oppilaan motivoinnissa on tärkeää hänen luontaisen kyvykkyytensä tunnistaminen ja hyödyntäminen (Räty, Komulainen & Korhonen 2010).

Kehittymispotentiaali johtaa kysymykseen, kuka ja mikä kehittymispotentiaalia johtaa. Vaikka johtaminen ei ollut tutkimukseni varsinainen kohde, se oli interventiossa implisiittisesti läsnä. Moniäänisen tulevaisuusfoorumin tavoitteleva kehittämiskeskustelu työskenteli dialogisen tiedon tuottamiseksi (Engeström 2004), jossa tuotiin keskusteluun erilaisia tietolähteitä, yhtäältä tutkimuksen tuomaa työyhteisöä koskevaa aineistoa ja toisaalta eri asiantuntijuuksien näkökulmista esitettyä päättelyä mukaan lukien vanhemmat ja koulun oppilas. Perinteisesti koulua johdetaan positioista ja hallinnollisista lähtökohdista. Viimeaikoina koulukeskustelua on käyty innovatiivisesta ja tulevaisuuden koulusta ja sen johtamisesta (Kyllönen 2011; Niemi & Multisilta 2014). Uuden toiminnan johtaminen ja synnyttäminen on haastavaa, ei-rationaalista, etukäteen lukittua ja päätettyä toimintaa. Yhteiskehittely edustaa kollektiivista reflektiivisyyttä ja erilaisten merkitysten kohtaamista ja siten moniäänistä johtajuutta, jossa käytetään tietovälineitä, kuten tutkijoiden käsitteellisiä malleja, aineistolähtöisiä peilejä, toiminnan kokeiluja ja osallistujia koskevia neuvotteluja sekä avoimuutta.

9 JOHTOPÄÄTÖKSET

Johtopäätökseni perustuvat tapaustutkimukseen, jonka aineisto on kerätty lukiossa, jossa opetetaan yrittäjyyskasvatusta. Tutkimukseni tapauksena on ollut tietty opetuskokonaisuus (messukurssi), jota tutkin koulu–yhteiskunta-suhteen näkökulmasta. Tutkimukseni teoreettisissa tarkasteluissa on tullut ilmi, että yhtäältä koulukasvatuksen ja opettamisen teorian kehittämisessä on tarve tutkimuksille, joissa koulun konteksti ja koulun ulkopuolella oleva konteksti kytkeytyvät toisiinsa, ja toisaalta yrittäjyyskasvatustutkimuksessa on tarve kasvatustieteen antamalle teoreettiselle ajattelulle sen liiketaloudellisen todellisuuden korostuksen vastapainoksi. Oman tutkimukseni lähtökohtana on, että kun kasvatuksen ja opetuksen analyysit ovat keskittyneet luokahuoneopetukseen ja opetusmenetelmien kehittämiseen, niistä on puuttunut opetuksen ja elämän sekä opetuksen ja yhteiskunnallisen käytännön välinen suhde. Toisaalta inhimillisten käytäntöjen välittyneisyyden aste tulee yhteiskunnassa yhä monikerroksisemmaksi ja integroidummaksi useiden toiminnan lajien vuorovaikutuksessa. Tämä koskee myös koulua, jota on pyritty avaamaan kohti yhteiskuntaa ja kumppanuutta muun muassa yrittäjyyskasvatuksen ohjelmassa. Tämä kehitys on kuitenkin kulttuurihistoriallinen, ristiriitainen ja jännitteinen konteksti, jossa koulua ja kasvatusta uudistetaan. Olen käyttänyt tapaustutkimustani ikkunana tämän kontekstin tutkimiselle sekä sen tuomien kasvatus- ja oppimisteoreettisten haasteiden esiin nostamiselle.

Esitän ensin vastaukset neljään tutkimuskysymykseeni käyttäen näiden lukujen yhteenvetoja tarkasteluni pohjana. Empiiristen tulosten jälkeen pohdin yrittäjyyskasvatusta oppimistoiminnan teorian haasteiden näkökulmasta.

9.1 Tutkimuskysymysten tarkastelua

Historiallisen analyysin tehtävänä oli tutkia miten paikkakunnalla rakennettiin ja rakentui koulun ja yhteiskunnan suhde ja miksi ja miten messukurssi oli saanut alkunsa (tutkimuskysymys 1). Analyysi tuotti ymmärryksen kyseisen kehityssyklin monivaiheisuudesta ja sen monista ennalta käsin odottamattomista ja monialaisista käytännön tason ristiriidoista. Kun jokainen yksittäinen vaihe kehityssyklistä edellytti usean eri toimijatahon osallistumista ja ratkaisujen yhteistä etsimistä ja käsittelyä, rakentui koululle yhteisöllinen pohja, jossa erilaiset intressit yhdistyivät. Lukion, yrittäjäjärjestön ja kunnan yhteisenä kohteena oli tuottaa palveluja kuntalaisille samalla, kun koulu profiloitui yrittäjyyskasvatukseen, jota lähdettiin toteuttamaan yhteistyössä messutoiminnan avulla.

Ideaa koulun avautumisesta yhteiskuntaan ei luotu pedagogiikan näkökulmasta vaan aloite syntyi koulun ulkopuolella kunnan paikallisissa yhteisöissä,

jossa koulutoiminnalle annettiin huomattava merkitys ja rooli kunnan kehittämisessä. Merkillä pantavaa on, että eri aineenopettajista koostunut kehittäjäopettajien tiimi alkoi kuitenkin ratkoa yhdessä yrittäjyyskasvatuksen koululle tuomaa haastetta siitakin huolimatta, että sen koettiin olevan kuin ”kivi kengässä” opetuksen näkökulmasta ilman teoreettista valmistautumista tai edes hallinnollista ohjeistusta. Opettajat lähtivät päivittämään ammattitietojaan ja -taitojaan ja myös hakemaan uusia verkostoja ja ajatuksia tieteellisistä yhteisöistä. Tarkastelemani kehityssyklin päätteeksi ja eräänlaisena pedagogisena tuloksena syntyivät tutkimukseni empiiristen analyysien kohteena oleva messutoiminta, joka vei oppimisen ulos koulusta ympäröivän yhteiskunnan intressien ja olosuhteiden keskelle.

Toinen tutkimuskysymys edellytti uuden oppimisympäristön analyysia, jonka toteutin keräämällä ennen kaikkea etnografista aineistoa messutoiminnan käytännöstä. Kysymys kuului, mitä on messutoiminta ja minkälaista uutta oppimista se sisältää (tutkimuskysymys 2). Keskeinen tulos oli, että messutoiminta aktivoi oppilaita toimimaan ja oppilaat olivat sitoutuneita koko kurssin (opetuskokonaisuuden) ajan. Messutoiminta koostui lukuisista sosiaalisista prosesseista, erilaisista tietovarannoista, materiaalien käsittelystä ja niiden välineistä, tieto- ja viestintätekniikasta ja tekemällä oppimisesta, jotka kaikki kietoutuvat toiminnassa yhteen. Yksittäiset tehtävät sisälsivät myös liiketoimintaan olennaisesti kuuluvia asioita.

Yllättävämpi tulos oli, että kouluoppimisen konteksti yhdessä toiminta- ja oppilaslähtöisen pedagogiikan kanssa rajasi alkuperäisen yhteiskunnallisen käytännön ’oppilaiden projektiksi’ ja tällöin paljolti oppilaiden keskinäiseksi tiimityön hankkeeksi, jonka tavoitteena oli liiketoiminta ja hankkia rahaa leirikoulua varten. Yrittäjien roolia yhteistyökumppaneina ja messujen järjestäjänä rajoitettiin ja heidän roolinsa muuttui messutoiminnan subjektista maksavaksi asiakkaaksi ja sijoittui toiminnan kohteeseen. Oppilaiden keskinäinen tiimityö, joka muodostui tärkeäksi oppimiskokemukseksi oppilaille, sekä avoimuus kohdata ja olla yhteistyössä monialaisen ja -ikäisen asiantuntemuksen kanssa (jota kehityssyklin alussa lähdettiin hakemaan) asettuivat tässä koulutoiminnan paikallisessa kontekstissa toisensa poissulkeviksi käytännöiksi. Tulos osoittaa, että toiminta- ja oppilaslähtöinen oppiminen ei käsitteellistä koulun avautumista yhteiskuntaan vaan uusi toiminta edellyttää oppimisteoreettista uudelleen käsitteellistämistä, jossa jäsennetään oppimistoiminnan kohdetta uudessa ympäristössä.

Tutkimuksen kolmas kysymys koski kumppanuutta, kun koulu avautuu ulospäin yhteiskuntaan. Kysymys kuului: mitä on kumppanuus opettajien, oppilaiden ja koulun ulkopuolisten toimijoiden kesken ja miten kumppanuudessa rakentuu messutoiminnan sisäinen dynamiikka (tutkimuskysymys 3). Lähdin tutkimaan kysymystä toiminnan näkökulmasta rajakohteen avulla, joka käsitteellistää yhteistoiminnan sosiaalisten maailmojen välillä ilman, että toimijoiden antamat merkitykset yhteiselle toiminnalle ovat välttämättä yhteneviä. Analyysi perustui

diskursiiviseen aineistoon, jossa puhujat ilmaisivat intressejään ja antoivat toiminnalle merkityksiä sekä arvioivat kumppaneitaan yhteistyön tarkoituksen näkökulmasta. Jäsensin messutoimintaan osallistuvien tahojen intressejä ja jännitteistä tekemiäni havaintoja nelikentän kahden ulottuvuuden avulla, jotka ovat 1) yhteisen toiminnan (yhteistyö-yhteiskehittely) ja dialogisen ymmärryksen (avoin konteksti – suljettu konteksti) ulottuvuudet. Nelikenttä kuvaa messutoiminnan kokonaisuutta dynaamisena järjestelmänä, jonka kentät avaavat rajakohteen sisältöä, integraation astetta ja messutoiminnan sisäistä dynamiikkaa. Messutoiminnan kehittyminen jumiutui kahden kentän sisältämien intressien suhteeseen, joka syntyi opettajien oppilaslähtöisen pedagogiikan sekä kerran hyvin luodun ja ratkaistun yrittäjäyyskasvatuksen mallin välille.

Tutkimuksen tuloksena syntynyt rajakohteen analyysiväline, joka perustui tutkimuksessa tunnistetuille intresseille ja jännitteille, rakensi moniäänisyyden kenttää ja sen merkitystä muuttuvassa kontekstissa kehkeytyvän uuden tiedon ja toiminnan synnyttämiseksi. Deweyn (1966) mukaan oppiminen perustuu toiminnassa ilmenevien jännitteiden tutkimiselle ja niiden käsittelemiselle vapaan kommunikaation keinoin. Hänen mukaansa haastavimmat jännitteet liittyvät eri yksilöiden ja ryhmien välisiin ristiriitoihin, jotka ovat väistämätön osa ihmisten yhteistoimintaa ja välttämättömiä kokemuksen kehittymiselle. Dewey pitää demokratian edistämiseksi tärkeänä, että se perustuu yhteistoiminnassa syntyviin älyllisiin ja emotionaalisiin ristiriitoihin, jossa keskeistä on yhteistoiminnassa tapahtuva oppiminen myös silloin kun inhimilliset tarpeet, uskomukset ja päämäärät erottavat yksilöitä toisistaan. Deweyn filosofisen näkemyksen mukaan vapaassa vuorovaikutuksessa kehittyvät kokemukset ovat paras ihmisen toimintaa ohjaava auktoriteetti. (Alhainen 2013, 236.)

Neljäs tutkimuksymys perustui ”Tulevaisuusfoorumi” -nimiseen interventiioon ja kuului, mitä tulevaisuusfoorumi tuotti kehittämisen näkökulmasta? Foorumin tarkoituksena oli keskustella ja neuvotella messutoiminnan tulevaisuudesta ja ideoida tulevaa toimintaa. Se toteutettiin siten, että tutkija esitti keskustelun lähtökohdaksi messutoiminnan historiaa ja nykytoiminnan ristiriitoja koskevia, tutkimusaineistoon perustuvia alustavia tulkintojaan ja ehdotuksiaan. Kysymystä tutkittiin vastaamalla, mitä voidaan sanoa tulevaisuusfoorumin tuottamasta ”kehittymispotentiaalista” eli siitä, mitä lukion kehittämisen jatkoa koskevia ideoita foorumi tuotti ja minkälaiset haasteet odottavat ratkaisuaan. Vaikka tulevaisuusfoorumi tuotti monipuolisesti ajatuksia siitä, mitä haasteita koululla on sekä yrittäjyyteen profiloituna lukiona että paikkakunnan omana kouluna, kehittymispotentiaalia selvästi heikensivät yrittäjyyden käsitteellistämisen ongelmat ja epämääräisyys.

9.2 Johtopäätökset oppimisesta

Johtopäätöksissä kokoa tutkimukseni analyysien tulokset yhteen keskittyen koulu–yhteiskunta-suhteen näkökulmasta oppimiseen ja pyrin tekemään sen sel-
laisella tavalla, että tutkimuksen tuloksilla olisi tapauksen yli menevää laajempaa
yleistettävyyttä tai siirrettävyyttä oppimista ja opettamista koskevaan teoriaan ja
tutkimukseen. Esiin nostamani kysymykset koskevat (1) yrittäjyyttä, (2) tietoa
yrittäjyyskasvatuksessa, (3) erilaisuuden ja moniäänisyyden konteksteissa oppi-
mista sekä (4) opettajia pedagogiikan kehittäjinä.

(1) Yrittäjyyskasvatuksen käsitteellistämisessä on periaatteessa lähtökohtana
toiminta, koska yrittäjyyden nähdään kaikessa laajuudessaan olevan toimintaa.
Tutkimuksen ytimeksi on tavoiteltu yrittäjämäisen yksilöllisen ja kollektiivisen
toiminnan dynamiikkaa ja niiden vuorovaikutusta (Kyrö 2008). Tutkimuskirjalli-
suudessa tehdään ero sisäisen ja ulkoisen yrittäjyyden välille. Vaikka sisäisen ja
ulkoisen yrittäjyyden toisistaan erottaminen pyritään sijoittamaan laajempaan
kontekstiin, ero näyttää hallitsevan yrityskasvatuksen käsitteellistä haltuun otta-
mista. Kun yrittäjyyttä määritellään sisäisenä, sille annetaan määreitä, kuten po-
sitiivisesti asennoituva, luova, riskinottoon kykenevä ja aloitteellinen ihminen.
Toiminta palautuu yksilölliseen analyysiyksikköön. Kun ulkoinen yrittäjyys kes-
kittyy liiketoiminnan edistämiseen ja tehokkuuden aikaan saamiseen, siitä putoaa
ihmisen mukana pois arvokeskustelu, jota viimeaikaisissa holistisemmissä mal-
leissa on pyritty korjaamaan. Tässä tutkimuksessa kyseenalaistuu sisäisen ja ul-
koisen yrittäjyyden välinen ero, kun lähtökohtana on toiminta. Toimintaa tutki-
taan prosessina, joka todentaa ihmisen elämän kohteellisessa maailmassa, jolloin
se käsitteellistyy sekä kontekstuaalisena että ihmistä orientoivana ja tietoisuutta
tuottavana järjestelmänä, jossa on erityinen välittävä rooli historiallisesti kehitty-
neillä artefakteilla ja sosiaalisilla järjestelmillä.

Myös Dewey (1957) erottaa toiminnallisuuden työstä, joka on koulutusta etu-
päässä ammattia varten. Toiminnallisuus on erilaista, koska sillä on päämäärä it-
sessään, kehityksessä, joka johtuu alinomaisesta vuorovaikutuksesta ajatusten
kanssa ja niiden toteuttamisesta toiminnan, ei ulkonaisen hyödyn takia. Sikäli kun
yrittäjyyskasvatuksen yhtenä tavoitteena on tuoda esille yrittäjän ammattia, se ei
vastaa Deweyn kasvatusfilosofisia pyrkimyksiä. Kun tavoitteena ”pidetään enem-
män ulkonaista tulosta kuin henkistä ja moraalista kuntoa ja kehitystä, joka liittyy
tulosten saavuttamisen menetelmiin”, Deweyn mukaan työtä voidaan kutsua manu-
aaliseksi, mutta ei oikeutetusti toiminnalliseksi.

Luvussa 2 kävi ilmi, että yrittäjyyskasvatustutkimus asettaa harvoin yrittäjyys-
kasvatuksen itsensä ilmiönä teoreettisen tutkimuksen kohteeksi. Tutkimusintres-
seille on pikemminkin ominaista kysyä, miten kasvatuksen keinoin voidaan edis-
tää yrittäjyyttä. Yrittäjyyttä taas määritellään sisältäpäin antamalla sille erilaisia
muotoja ja sisältöjä sekä määrittämällä kasvattajille näitä vastaavia ihanteita.
Yrittäjyyskasvattajan ideaalimallissa (Paajanen 2001, 233) opettajan tulee muun

muassa itse työskennellä yrittäjämäisesti sekä omata positiivinen asenne yrittäjyyttä kohtaan, ”mikä tarkoittaa markkinatalouden, liike-elämän, liiketoiminnan, yritysten, yrittäjien ja työnteon kunnioittamista”. Tutkimuksen ongelmana on, että yrittäjyyskasvatus on pyrkinyt ratkaisemaan koulu–yhteiskunta-suhteessa tapahtuvaa merkittävää muutosta perinteisillä kasvatustieteen välineillä, kuten opetussuunnitelman sisältökysymyksillä, uusilla oppimisympäristöillä, opetuskeiluilla sekä tutkimalla yrittäjyyskasvatusta arkielämän yrittäjyyteen perustuvilla käsitteillä ja malleilla.

Spinosa, Flores ja Dreyfus (1997) kritisoivat yrittäjyyden teoretisoimista normaaliksi koetun markkinakäyttäytymisen mukaan ja asettavat tilalle innovatiivisen yrittäjyystoiminnan, jossa sisäinen ja ulkoinen ovat dynaamisessa suhteessa keskenään. Heidän mukaansa olennaista on käsitteellistää muutos, joka määrittää yrittäjyyttä. Tällöin on ongelma, jos yrittäjyys samaistuu jokseenkin pysyviin ja säännöllisiin menettelytapoihin. Muutos ei ole jotain, johon yrittäjä reagoi vaan jonka yrittäjä tuottaa. Yrittäjyys perustuu herkkyyteen aistia muutoksen historiallisuus, joka liittyy yleiseen tapaan, jolla ihmiset arjessa elävät ja toimivat jossakin tietyssä asiassa. Käytäntö, joka käynnistää innovatiivista toimintaa, on uteliaisuus poikkeuksille ja visio sen omakohtaisesta merkityksellisyydestä, ei jo olemassa olevat markkinat. Yrittäjämäinen toiminta perustuu Spinosan ym. mukaan siihen, kuinka uusi ajatus (innovaatio), yrityksen perustaminen ja näiden kahden välinen yhteys saadaan aikaan.

(2) Tämän työn taustateorioiden kohteena oli koulutietoa koskeva kritiikki, sen irrallisuus yhteiskunnallisesta elämäntäytännöstä. Koululle muodostunut eristäytynyt luonne synnyttää historiallisesti harhan oppimisesta pelkästään yksilön ja koulutiedon välisenä vuorovaikutuksena. Sekä Dewey että Engeström ovat tuotannossaan tuoneet esiin kouluopetuksen sisäisenä ristiriitana koulun toiminnan, joka pyrkii valmistamaan oppilaita elämään ja samanaikaisesti irrottaa heidät elämästä. Näissä teorioissa on didaktiikan peruskysymyksenä, mitä tieto on. Vastauksena on, että tieto syntyy ja muuttuu kosketuksessa todellisuuden kanssa ja on ihmisen elämäntoiminnan kehittyvä väline. Kun tiedon ontologian näkökulmasta arvioi yrittäjyyskasvatuksessa, erityisesti perus- ja toisen asteen koulutuksessa, ilmennyttä tarvetta syventää kasvatusteoreettista perustaa, on riskinä että kasvatus kohtaa uuden koulutietoa koskevan paradoksin: koulun avautumisessa yhteiskuntaan, yhteiskunta irtoaa yhteiskunnallisesta elämäntäytännöstä ja tulee abstraktiksi ja historiattomaksi (neutraaliksi) todellisuudeksi. Avautuessaan yhteiskuntaan koulu ei voi olla irrallaan yhteiskunnallisen käytännön realiteeteista, joihin kuuluvat erilaiset maailmankuvat, vaihtoehtoiset arkielämän ihanteet, yhteiskunnassa vallitsevat ristiriidat, erilaiset tieteelliset teoriat taloudesta jne. Kun oppimisprosessi sisältää tiedon yhteiskunnallisen käytön ja osoittaa yhteiskunnallisen käytännön uuden tiedon lähteeksi, se sisältää myös vaatimuksen oppivan subjektin itsetiedostuksesta: oman itsensä käsittämisestä yhteiskunnallisen käytännön ja historian potentiaalisena subjektina (Engeström 1983).

(3) Koulu–yhteiskunta-suhteessa koulu kohtaa yhteiskunnan, jossa eri aloilla tapahtuva erikoistuminen syvenee, tiedon erikoisalat lisääntyvät ja asiantuntijuus yhteiskunnassa kasvaa. Taustalla on nähty olevan tiedontuotannon ja yhteiskunnan kehitys, jotka ovat suhteessa toisiinsa, vaikuttavat toisiinsa ja kiihdyttävät toistensa kehitystä (co-evolution) (Nowotny, Scott & Gibbons 2001). Ne tuottavat todellisuudesta yhä monimutkaisemman ja tekevät tiedon käsittelyn ja prosessin yhtäältä vaativammaksi ja toisaalta uuden teknologian avulla nopeammaksi. Tiedon olemus muuttuvana artefaktina tulee keskiöön. Tiedon siirron (transfer) näkökulmasta Marton (2006) ehdottaa kertauksen (repetition tai sameness) sijalle vaihtelua (variation tai difference), jonka hän perustelee tuottavaksi ja hedelmällisemmäksi tavaksi oppia (ks. myös Engeström ym. 2002b). Dialogisesta näkökulmasta Markován (2013) mukaan ankkuroituminen on epistemologian tuttuuden takia hallitseva ja johtaa tulkitsemaan uusia ilmiöitä termeillä, jotka jo tunnetaan. Dialogisuuteen perustuvaa moniäänisyyttä voidaan käyttää ennako-odotusten ja auktoriteettien kriittiseen tarkasteluun ja uusien ymmärrysten tuottamiseen (Engeström R. 2014a).

(4) Tutkimukseni keskeisiä havaintoja oli opettajien professionaaliseen osaamiseen liittyvän ristiriidan ratkaiseminen hakemalla uusia verkostoja ja ajatuksia tieteellisistä yhteisöistä ja ottamalla arkityön yhteyteen pedagogisen käytännön tiedeperustainen kehittäminen. Oppilas nostettiin oman osaamisensa subjektiksi ja otettiin mukaan pedagogiseen toimintaan ja verkostosuhteiden luomiseen esimerkiksi vastaamaan opettajien kanssa paikallisyhteisön lehden toimittamisesta. Toimimalla rikottiin perinteisiä koulun sisäisiä oppiainekeskeisiä rajoja ja koulun ulkoisia rajoja, koulun ja paikallisyhteisön irrallisuutta. Koulun kehittyminen riippuukin yhä enemmän siitä, minkälaiset ovat opettajien yhteistyötaidot sekä halukkuus toimia toisten opettajien ja muiden yhteistyökumppaneiden kanssa. Yhdessä työskentelyn kannalta on ratkaisevaa, miten voidaan murtaa jokaisessa oppiaineessa vaikuttava alakulttuuri ja samalla säilyttää opettajien tarvitsema autonomia. Opettajan muutosvalmius, aktiivinen tulevaisuuteen suuntautunut opetustyö sekä opettajien ja koulun sidosryhmien välinen yhteistyö ovat kasvatustieteellisen keskustelun ytimessä. (Niemi 1995; Niemi & Multisilta 2014; Cantell 2015.)

Vaikka tutkimani koulun kehityssyklin alkuvaiheessa kehittäjäopettajien lähtökohtana oli yhteistyötahojen tuomasta monialaisuudesta ja erilaisten tietolähteiden käytöstä oppiminen, ”kiveä kengässä” ei lähdetty koulun kehityssyklin jälkeisenä aikana tutkimaan pedagogisesti rajan ylitysten, rajakohteiden tai rajo-
vyöhykkeiden näkökulmasta. Laajassa kasvatuksen ja koulutuksen tutkimusta koskevassa kirjallisuuskatsauksessaan rajan ylityksistä Akkerman ja Bakker (2011) tarkastelevat niitä nimenomaan oppimista tuottavina mekanismeina. Koulu–yhteiskunta-suhteen oppimisteoreettinen ja koulun toimintakulttuurin muutos näyttävät kulkevan käsi kädessä, kun opettajat lähtevät pedagogiikan kehittäjinä kohtaamaan oppilaidensa kanssa monien asiantuntijuuksien osaamista.

Yhteiskunnan lisääntyvä erilaistuminen ja monikulttuurisuus on ajankohtainen yhteiskunnallinen diskurssi, josta koulun pedagogiikan kehittämisen ei tulisi olla irrallaan. Kasvatuksessa rajoista tietoiseksi tuleminen ja niiden tarkoituksellinen ylittäminen sekä avoimen kontekstin luominen edellyttävät tietoon liittyvien kysymysten aukaisemista, erilaisten perspektiivien näkyväksi tekemistä, epävarmuuden yhteistä käsittelyä, muiden osallistujien näkemysten ja niiden perusteiden ymmärtämistä ja ihmisistä välittämistä.

10 TUTKIMUKSEN ARVIOINTIA

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden ja arvioinnin käytännöt vaihtelevat ja reliabelius ja validius ovat saaneet erilaisia tulkintoja. Termit kytketään kvantitatiiviseen tutkimukseen, jossa ne ovat syntyneet ja siksi niiden käyttöä pyritään kvalitatiivisessa tutkimuksessa välttämään. Kuitenkin jokaisen tutkimuksen luotettavuutta ja pätevyyttä tulee arvioida, vaikkei edellämainittuja käsitteitä halua käyttää (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2002, 214). Kvantitatiivisilla ja kvalitatiivisilla tutkimuksilla on erilaiset loogisen päättelyn mallit (Alasuutari 1993; Hirsjärvi ym. 2002). Laadullisen tutkimuksen tekemisessä nostetaan esille tulkintojen mahdollisuuksien moninaisuus, tutkijan subjektiviteetti sekä tutkimuksen kokonaisuus (ks. Eskola & Suoranta 2005; Hirsjärvi ym 2002). Dentzin ja Lincoln (1998) ajattelevat, että käytäntöjen kirjavuuden taustalla voidaan nähdä erilaisia epistemologisia, ontologisia ja metodologisia paradigmoja (Engeström, R. 1999). Lisäksi sosiaalinen konstruktionismi ja tiedon konstruktivistinen teoria korostavat sitä, että tieteelliset tosiasiat ovat ihmisten luomia intersubjektivisia konstruktioita (ks. Kvale 1995).

Arvioin tässä luvussa tutkimustani tapaustutkimuksen ja laadullisen tutkimuksen (Hirsjärvi ym. 2002; Yin 1994) sekä tutkijan käytännöllisestä näkökulmasta. Päättelyä eivät ohjanneet ensisijaisesti menetelmävalinnat (vrt. kvantitatiivinen tutkimus), vaan päättely suuntautui aineiston analyysiin, joka tukeutui ratkaisevasti tutkijan tulkintaan (ks. Eskola & Suoranta 2005) ja teoreettis-metodologisiin valintoihin. Tällöin arvioinnin vaatimukseksi rakentuu analyysin arvioitavuus eli se, että lukijan on mahdollista seurata tutkijan päättelyä (Mäkelä 1990). Käytännössä arvioin ensimmäiseksi valittua tutkimusasetelmaa, toiseksi tutkimustulosten yleistettävyyttä ja kolmanneksi tutkijan roolia tutkimusproses-
sissa.

Tutkimusasetelman arviointi

Tutkimuksen tieteellinen arviointi on tutkimusaineiston, sen kattavuuden ja ilmiöiden välisten suhteiden kysymys (Yin 1994), jota tukee ilmiön tarkka tallentaminen, myös odottamattomien ilmiöiden tallentaminen ja laaja-alainen analyysi (Becker 2001). Tapaustutkimuksessa etnografinen tutkimus palvelee ilmiön laaja-alaista tallentamista. Sisäistä pätevyyttä tukee aineistojen ja kuvattavan kohteen läheisyys (käynnissä olevasta messutoiminnasta kerätty etnografinen aineisto), aineiston monipuolisuus (havainnointi, dokumentit, materiaaliset välineet, keskusteluaineisto ja haastattelut) ja luotettavat aineiston tallentamiskeinot (videointi, nauhoitus, dokumentit). Jotta aineistosta tehdyt tulkinnot voi asettaa arvioinnin alle, on pohjateoria avattava lukijan käyttöön.

Tapauksen rajaaminen teoreettisten käsitteiden avulla suuntasi tutkimuskysymysten määrittämistä, aineiston keruuta ja analyysia. Tutkimuksen teorian, -metodologian ja empirian vuoropuhelu toteutui tehdessäni metodisia valintoja. Pitkäkestoinen tutkimuksen raportointi toi näkyväksi omat kysymyksensä. Ensinnäkin aineiston makrokuva pysyi mielessä, kun tutkimusaineistoa kävi läpi ja teki monia erilaisia analyysikokeita. Toiseksi pitkäaikainen suhde aineistoon neutralisoi sitä, mikä auttoi tulkintojen tekemisessä. Erilaiset analyysikokeet kolmantena tekijänä puolestaan avasivat analyysin ja kokonaisuuden tutkimisen kannalta olennaiset ristiriidat, joihin tutkijana hain apua ja lisätietoa teoriasta ja metodologiasta. Toisaalta edellä mainitut tekijät saattavat vaikuttaa siten, että tutkimuksen näkökulmasta tulee liian kapea tai rajoittunut. Tämä arviointi jää lukijoiden tehtäväksi.

Tutkimuksen pätevyys liittyy tulosten yleistettävyyteen, ja tapaustutkimuksessa pyritään analyttiseen eli teoreettiseen yleistämiseen (Yin 1994). Tällöin empiirisiä tuloksia tulkitaan teoriaperustaa vasten. Tutkimukseni yleistämisen kysymykset liittyvät laajemmin koulu–yhteiskunta-suhteen prosesseihin ja dynamiikkaan, ja olen johtopäätöksissä pyrkinyt tuomaan laajempaa yleistettävyyttä tai siirrettävyyttä toimintaa, oppimista ja opettamista käsittävään teoriaan ja tutkimukseen.

Tutkimuksen luotettavuus syntyy, kun tutkija esittää omat lähtökohtansa avoimesti, kuvaa käyttämänsä menetelmät selkeästi ja perustelee tulkintansa sekä aineistolähtöisesti että teoreettisesti. Luotettavuutta voidaan arvioida sen perusteella, miten avoimesti tutkimus on kuvattu eri vaiheissaan, miten tulokset saatiin aikaan, miten tutkimuksen etenemistä on mahdollista seurata ja arvioida kuvauksen perusteella. Kyse on toistettavuudesta. Luotettavuutta voidaan parantaa käyttämällä toisiaan täydentäviä aineistoja, menetelmiä ja näkökulmia, mitä kutsutaan triangulaatioksi (Hirsjärvi ym. 2002; Yin 1994).

Tutkimusprosessi eteni siten, että luvussa 4 raportoin tutkimuksen aineiston ja metodologiset lähtökohdat, joita tarkensin erikseen jokaisen analyysiluvun (luku 5, 6, 7 ja 8) alussa. Tutkimuksen aineistoluvut limittyivät toisiinsa niin metodologisesti kuin aineistoiltaan siten, että monipuolisesta ja eri tavoin kerätystä aineistosta (triangulaatio) sekä analyyseistä (triangulaatio) (Yin 1994) muodostuisi kokonaisuus, joka on aina suhteessa teoreettis-metodologiseen ajatteluun. Suorat aineistonäytteet tuovat tulkinnan kontekstin esiin sekä avaavat niitä merkityksiä, joista tein tulkintoja. Historia-analyysin esiaste toimi tulevaisuusfoorumin peiliaineistona, ja siten historia- ja tulevaisuusaineistot kietouituvat myös toisiinsa. Historia-analyysi arvioitiin tutkimuskunnassa tulevaisuusfoorumi-interventiossa. Analyysien rakentamisen ja tulkinnan tein tutkimukseni teorian ja metodologian logiikan mukaisesti ja käsittelin niitä ohjaajien kanssa.

Koulu–yhteiskunta-suhteen toiminnan tutkimuksia on vähän, ja vielä harvinaisempia ovat koulut ja lukiot, jotka käytännössä toimivat koulun ja yhteiskunnan rajapinnalla siten, että toiminta on koulun toimintaa eikä sitä ole ulkoistettu yrittäjyyskasvatuksen koulutus- tai konsultointiyrityksiin. Käytännön konteksti ja lukion erityisyys huomioiden aineiston empiirisiä tuloksia voi pitää ainutlaatuisina. Yleistettävyys tarkoittaa tässä yhteydessä merkitysvälitteistä ilmiöiden ja käsitteiden välisten suhteiden tarkastelua, joka voi toimia tutkimuksellisenä herätteenä muissa konteksteissa. Sillä voidaan tarkoittaa tapaa, joilla a) empirian kautta saadut tulokset yleistetään koskemaan tiettyä populaatiota, joukkoa tai ryhmää tai b) käytetyt käsitteet, määritteet ynnä muut sellaiset abstrahoidaan universaaleiksi periaatteiksi ilman käytännöllistä yhteyttä (Billig 1998).

Yleisellä tasolla yleistettävyudessa on kysymys paitsi epistemologiaan sitoutu- vasta kysymyksestä ”mitä tieto on ja miten jostakin voi tietää” myös metodin suhteesta tutkittavaan ilmiöön. Yleistettävyys rajatun tarkoittaa joko yleistyksiä aineistossa, jolloin metodin esittely ja perustelu (luvut 4, 5, 6, 7 ja 8) ovat olennaisia, tai yleistyksiä tutkitun ryhmän ulkopuolelle, jolloin tutkimuksen teoreettinen viitekehys (luku 3) on olennainen. Jälkimmäinen liittyy siihen, miten käsitteet rakentuvat itsestään selviksi ja siten kriittisen tarkastelun ulkopuolisiksi universaaleiksi. Siksi käytäntölähtöiset tieteiden väliset ja erilaisten teoreettisten valintojen avulla tehdyt tutkimukset tuovat näkyviin sekä kyseenalaistamattomia että universaaleja käsitteitä ja käsityksiä sekä jännitteitä ristiriitoineen.

Tutkimuksen tekeminen oli valintojen tekemistä. Tekemäni valinnat sekä avasivat että rajasivat tutkimuksen sisältöä. Yrittäjyyskasvatus ja sen tulkinnot rajasin koulukontekstiin. Teoreettisten ja metodologisten rajausten avulla pyrin avaamaan lähempään tarkasteluun käytännössä rakentuvia erityisiä tulkintoja toiminnasta, oppimistoiminnasta, subjektin suhteesta, rajakohteen luonteesta, yhteiskeshittelystä ja dialogisesta tiedosta.

Toiminnan tutkimisessa asetelmat muuttuvat ja vaihtuvat tutkimuksen edetessä, joten tutkijan on mahdollon tietää tutkimuksen alkuvaiheessa, mitkä aineistot ja menetelmät ovat toimivia. Sitä varten erityisesti tutkimusprosessin alussa ja myös koko analyysiprosessin aikana tein useita analyysikokeita, jotka ohjasivat lopulliseen ratkaisuun. Tutkimuksen havaintoyksikön (messut) rajasin lukuvuoden mittaiseksi, koska en tutkinut messutoiminnan kehittämistä, vaan koulu–yhteiskunta-suhdetta, koulun avautumista yhteiskuntaan messujen avulla.

Laadullisessa tutkimuksessa aineiston tulee olla laajuudeltaan sellainen, että tutkija voi perustaa siihen tulkintojaan (Mäkelä 1990). Tässä tutkimuksessa kerättyä aineistoa oli runsaasti, mikä konkretisoitui litteroinnin yhteydessä. Samoin aineiston sisältö oli rikasta, ja huoli sen pirstaleisuudesta sekä ajan, toimijoiden että sisällön suhteen osoittautui analyysivaiheessa turhaksi. Aineiston keruu alkuvaiheessa oli suunnitelmallista. Messujen aineisto pohjautui opiskelijoiden koukuihin ja messutapahtumaan sekä sen jälkeiseen arviointikokoukseen. Koulun

messukurssinopettajien ja tutkijan yhteistyönä kehittyi tutorointikokous. Myöhemmin tutkijana kokosin Tulevaisuusfoorumi-interventiotilaisuuden ja vapaaehtoisen kutsun saaneista lähes kaikki tulivat paikalle. Se kertoi kunnan ja paikallisyhteisön suhteesta koulun kehittämistyöhön. Täydensin aineistoa tutkimusprosessin aikana kehittäjäopettajan haastattelulla ja historian kulkua tarkentavilla kysymyksillä.

Aineiston merkittävyyttä pohtiessa oleellista on tarkastella niitä tekijöitä, jotka osoittavat tämän tutkimuksen aineiston analysoimisen arvoiseksi ja lisäävät aineiston painoarvoa (Tuomi & Sarajärvi 2003, 129). Tutkimuskohteena oleva lukio on kehittänyt ja tuottanut koko olemassaolonsa ajan toimintaa koulun ja paikallisyhteisön rajapinnalla. Siten aineistonkeruu tästä kohteesta edustaa luonnollista, historiallista ja olemassa olevaa käytäntöä (vrt. simuloitu kohde tai yrittäjäyyskasvatuksella täydennyskoulutettu koulu), joka on lähes institutionalisoitunut. Kaikki haastateltavat osallistuivat myös messuille. Tulevaisuusfoorumiin osallistui paikkakunnan asukkaita ja virkamiehiä ja siinä käytettiin välineenä tutkijan tekemää peiliaineistoa. Foorumi tuotti merkittävää aineistoa siitä, miten ja minkälaista tulevaisuutta osanottajat paikkakunnalle rakensivat. Tulevaisuusfoorumiin kutsutun ulkopuolisen tutkijan ääni olisi voinut vahvistaa tulevaisuuden, muutoksen ja uuden tiedon tuottamisen näkökulmaa sekä linkittää tutkimuskohdetta ja yliopistoa vahvemmin nykypäivään samoin kuin se oli historiallisessa aineistossa.

Aineiston järjestämisellä voidaan parantaa laadullisen aineiston toistettavuutta ja arvioitavuutta (Mäkelä 1990). Luotettavuutta ja järjestelmällisyyttä luo se, että lukija tietää tutkijan aineiston käytön ja tulkinnassa käyttämät menetelmät. Tässä tutkimuksessa järjestin aineiston ensin kronologiseen järjestykseen ja sen jälkeen tutkimuskysymysten mukaisiin aiheisiin. Tutkimuksen luvuissa 5, 6, 7 ja 8 selvitin, mitä aineistoa eri tutkimuskysymyksiin käytin.

Yksi laadullisen tutkimuksen peruskulmakivi on havaintojen teoriapitoisuus perusteluissa. Teoriapitoisuus tarkoittaa, että tutkimukselle annetut merkitykset ja välineet vaikuttavat tutkimuksen tuloksiin (Tuomi & Sarajärvi 2003). Tässä tutkimuksessa käytin toiminnan teoreettisia välineitä, joiden käyttöä perustelin luvuissa 3 ja 4.

Tutkimuksen arviointi ja tutkijan rooli

Tutkimuksen näkökulma aineistonkeruuvuosina 2007–2009 oli kehittämisorientaatio ja suunnittelin tutkimuskohteeseen muutoslaboratoriota, joka korvautui ”Tulevaisuusfoorumi”-interventiolla. Tutkimusasetelma koulun ja (paikallisyhteisön) yhteiskunnan suhteesta oli myöhemmän havainnon perusteella relevantti ilman kehittämisenäkökulmaakin. Sain kunnalta luvan tehdä tutkimusta ja pyysin oppilailta henkilökohtaisen sähköpostin, jossa he vahvistivat vanhemmilta saadun tutkimusluvan.

Aineiston kerääminen messuviikonloppuna tuotti yllätyksiä. Toiminnan dynaamisuus ja ennalta-arvaamattomuus sai minut paniikkiin, ja kamera pyöri ympäriinsä. Näin elävässä toiminnassa olisi voinut olla toinen tutkija ja toinen kamera. Myös tulevaisuusfoorumissa toisen tutkijan mukanaolo olisi voinut tuoda uudenlaisia näkökulmia aineiston sisällölliseen laatuun kyseenalaistamisen näkökulmasta. Messupäivän havainto-osuus oli yhden ihmisen varassa, jota tukivat ja täydensivät oppilaiden raportit. Ne vahvistivat heidän äänensä kuulumista ja toisaalta monipuolistivat analyysin tuloksia siitä, miten paljon erilaisia tekoja messut ja siihen liittyvä oppimisprosessi sisälsi. Kirjoitelmien tarkempi analyysi oppimisen näkökulmasta olisi voinut täydentää analyysia. Myös messukurssin ulkopuolella olevien opettajien ääni sekä messulehden toimittamiseen liittyvän toiminnan tarkempi taltiointi olisivat rikastaneet aineistoa ja analyysia.

Tutkimuseettiset kysymykset liittyvät tutkimusaiheen valintaan, tutkijan vastuuseen tuloksista sekä tutkittavien anonymiteettisuojaan erityisesti alaikäisten suojaksi. Tutkimukseen osallistuvien henkilöllisyydet häivyttiin poistamalla nimet ja paikkakunnat sekä muokkasin tunnistamista helpottavat puhutun kielen sanat yleiskieleksi. Aineistonäytteet merkitsin siten, että silloin, kun sanojan tunnistettavuudella (esimerkiksi rehtori) ei ole ollut merkitystä, jätin sen näkyviin.

Tutkimusideaan vaikutti yrittäjyyskasvatuksen kompleksisuus. Tutkimuskohteen valintaan puolestaan vaikutti koulun yrittäjyyskasvatuksen jatkuvuus ja siten riittävän aineiston saatavuus sekä kunnan ja tutkittavien suostumus. Pitkäjänteisesti yrittäjyyskasvatusta käytännössä toteuttavaa koulua oli haastava löytää huolimatta siitä, että yrittäjyyskasvatus on ollut opetussuunnitelmissa jo vuodesta 1994. Aineistonkeruumatkoilla koin tutkittavien luottamusta ja kiinnostusta. Aineistonkeruu oli avointa ja perustui tutkijan ja tutkimusryhmän luottamukselliseen vuorovaikutukseen. Osallistuin kysymyksilläni ja huomioillani messujen suunnitteluun ja messupäivänä olin ohjelman mukaan oppilaan haastateltavana. Ehdotin kollektiivisen arvioinnin käyttöönottoa, johon voisi kutsua koulun ulkopuolelta keskustelijoita ja messuvieraita. Arviointikokousta seurasi tutorointikokous. Olin näissä vaiheissa tutkija ja toiminnan kehittäjä osallistumalla omalla äänelläni toimintaan.

Aineiston analyysivaiheessa ja tutkimuksen tulkintoja tehdessäni olin etnografi ja tulkitsin tutkimuskohdetta käytännöstä käsin alhaalta päin ja tein merkitystulkintoja avoimella otteella. Se tarkoittaa sitä, että olen avoin muuttamaan tulkintojani. Teoreettiset, metodologiset ja substanssiin liittyvät näkökulmani muuttuivat useita kertoja tämän tutkimusprosessin aikana. Kiinnostukseni koulun ja yhteiskunnan suhteen tutkimiseen kantoi. Samalla kun olen kirjoittanut, tutkinut ja tulkinnut, olen muuttunut. Myös näkökulma tutkimukseen muuttui kehittämislähtökohdasta oppimisen tutkijan suuntaan ja siten sain tutkimukseen lisää kriittisyyttä. Olin ja olen jatkuvassa muutoksessa suhteessa oppimaani.

KIRJALLISUUS

- Akkerman, S. F. & Bakker, A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of educational research*. Vol. 81(2), 132–169.
- Alhanen, K. (2013). *John Deweyn kokemusfilosofia*. Helsinki: Gaudeamus.
- Anttila, P. (1996). Tutkimisen taito ja tiedon hankinta. Taito-, taide- ja muotoilualojen tutkimuksen työvälineet. Hamina: Akatiimi.
- Billig, M. (1998). Repopulating Social Psychology: A Revised Version of Events. Teoksessa Bayer, B. & Shotter, J. (toim) *Reconstructing the Psychological Subject. Bodies, Practices and Technologies*. Lontoo: SAGE, 126–152.
- Bereiter, C. (2002). *Education and mind in the knowledge age*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cantell, H. (2015). Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Research Methods in Education*. London: Routledge/Falmer.
- Cole, M., & Engeström, Y. (1993). A cultural-historical approach to distributed cognition. Teoksessa G. Salomon (toim.) *Distributed cognitions: Psychological and educational considerations*. New York: Cambridge University Press.
- Cordeiro, P. A. (1996). Boundary Crossings: Educational Partnerships and School Leadership. New Directions for School Leadership. The Jossey-Bass Education Series.
- New Directions for School Leadership.
- Dewey, J. (1910). *How We Think*. Boston: D. C. Heath.
- Dewey, J. (1966). *Democracy and Education*. New York: The Free Press (Alkuteos julk. 1916)
- Dewey, J. (1985). Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education. New York: MacMillan. (Alkup. 1916.)
- Dewey, J. (1957) *Koulu ja yhteiskunta*. 2., tarkistetusta painoksesta (1915) suom. Kalevi Kajava. Helsinki: Otava.
- Edelman, L. F., Manolova, T. S., & Brush, C. G. (2008). Entrepreneurship education: Correspondence between practices of nascent entrepreneurs and textbook prescriptions for success. *Academy of Management Learning & Education*, 7(1): 56–70.
- Edmondson III, H.T (2006). John Dewey and the Decline of American Education: How the Patron Saint of Schools Has Corrupted Teaching and Learning. Wilmington, DE: ISI Books.
- Engeström, R. (1999). *Toiminnan moniäänisyys*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Engeström, R. (2002). Toiminta merkityksen tutkimuksessa: Laadullisen analyysin metodologista tarkastelua. *Sosiologia* 39, 33–45.
- Engeström, R. (2014a). Tieteen viisaus monien äänten orkesterointia. *Tiedepolitiikka*, Vol 39(4), 51–57

- Engeström, R. (2014b). The Interplay of Developmental and Dialogical Epistemologies. *Outlines – Critical Practice Studies*. 15, 2, 119–138.
- Engeström, R., Pulkkis, A., Rautkorpi, T. & Mutanen, A. (2008). Vuorovaikutus mullistaa oppimistilanteen. Teoksessa Kotila, H., Mutanen, A. & Kakkonen, M-L (toim.), *Opetuksen ja tutkimuksen kiasma* (s. 175–195). Helsinki: Edita Oy.
- Engeström, Y. (1983). *Oppimistoiminta ja opetustyö* (Tutkijaliiton julkaisusarja 24). Helsinki: Tutkijaliitto.
- Engeström Y. (1987). Learning by expanding. An activity-theoretical approach to developmental research. Helsinki: Orienta-konsultit.
- Engeström, Y. (1991). Non scolae sed vitae discimus: toward overcoming the encapsulation of school learning (s. 243–259). University of California, San Diego, U.S.A.
- Engeström, Y. (2002). *Kehittävä työntutkimus: perusteita, tuloksia ja haasteita*. 2. painos. Helsinki: Hallinnon kehittämiskeskus.
- Engeström, Y. (2004). Ekspanstiivinen oppiminen ja yhteiskehittely työssä. Tampere: Vastapaino.
- Engeström, Y. (2005). Knotworking to create collaborative intentionality capital in fluid organizational fields. Teoksessa M. M. Beyerlein, S. T. Beyerlein, & F. A. Kennedy (toim.) *Collaborative capital: Creating intangible value*. Amsterdam: Elsevier.
- Engeström, Y. (2009). From learning environments and implementation to activity systems and expansive learning. *Actio* 2, 17–33.
- Engeström, Y., Engeström R., & Suntio, A. (2002a). Can a school community learn to master its own future? An activity theoretical study of expansive learning among middle school teachers. Teoksessa G. Wells & G Claxton (toim.) *Learning for life in the 21st Century* (s. 211–224). Oxford: Blackwell.
- Engeström, Y., Engeström, R., & Suntio, A. (2002b). From paralyzing myths to expansive action: Building computer-supported knowledge work into the curriculum from below. Teoksessa G. Stahl (toim.) *Computer support for collaborative learning: Foundations for a CSCL community*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Engeström, Y., Hakkarainen, P & Hedegaard, M. (1984). On the methodological basis of research in teaching and learning. Teoksessa M. Hedegaard, Y. Engeström & P. Hakkarainen (toim.). *Learning and teaching on a scientific basis* (s. 119–189). Aarhus: Aarhus Universitet.
- Enkenberg J. (2000). Oppimisesta ja opetusmalleista yliopistokoulutuksessa. Teoksessa J. Enkenberg, P. Väisänen & E. Savolainen (toim.) *Opettajatiedon kipinöitä – kirjoituksia pedagogiikasta*. Joensuun yliopisto.
- Enkenberg, J. (2010). *A framework for the future teaching and learning environments*. Paper presented in Julis 2010 meeting. Joensuu: University of Eastern Finland.
- Erkkilä, K. (2000). Entrepreneurial Education. Mapping the debates in United States, United Kingdom and Finland. New York: Garland.
- Eräsaari, R. (2006). Objektiivisuus, asiantuntijat ja instituutiot. Teoksessa J. Parviainen (toim.) *Kollektiivinen asiantuntijuus* (s. 19–54) Tampere: Tampere University Press.

- Eräsaari, R. (2006). Yhteisten asioiden virallinen asiantuntija. *Janus – Sosiaalipolitiikan ja sosiaalityön tutkimuksen aikakauslehti*, 14, 2, 182–195.
- Eskola, J & Suoranta, J. (2005). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy, 7.painos (alkup. 1998)
- Euroopan Yhteisöjen komissio. (2003). *Vihreä kirja. Yrittäjyys Euroopassa*. Yritystoimintajulkaisut.
- Farmer, L. (1999). *Partnership for lifelong learning*. 2. painos. Wothington. OH: Linworth.
- Fayolle, A. (2013). Personal views on the future of entrepreneurship education. *Entrepreneurship & Regional Development*, 2013, 25, 7–8, 692–701.
- Fayolle, A. (toim.) (2014). *Handbook of Research on Entrepreneurship: What We Know and What We Need to Know*. Cheltenham: Edward Elgar.
- Gibb, A. (1993). The enterprise culture and education. *International Small Business Journal*, 11(3): 2–38.
- Gibb, A. (2005). The future of Entrepreneurship Education. Determining the basis for coherent policy and practice. Teoksessa Kyrö, P. & Carrier, C. (toim.) *The Dynamics of Learning Entrepreneurship in a cross cultural University Context* (s. 44–68). Tampereen yliopisto. Ammattikasvatuksen tutkimus ja koulutuskeskus.
- Hakkarainen, K., Bollström-Huttunen, M., Pyysalo, R. & Lonka, K. (2005). *Tutkiva oppiminen käytännössä: Matkaopas opettajille*. Helsinki: WSOY.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. (2002). *Tutkiva oppiminen. Älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen*. Porvoo: WSOY.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. (2004). *Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä*. Porvoo: WSOY.
- Harni, E. (2014). Mielivaltaista kasvatusta. Vallan ja työn valituksia yrittäjyyskasvatukseen. Opettajankoulutuslaitos. Jyväskylän yliopisto.
- Heinonen, J. 2001. Sisäinen yrittäjyys organisaation kehittämisen välineenä. *Aikuiskasvatus* 21 (2001): 2.
- Heinonen, J., & Poikkijoki, S. (2006). *An entrepreneurial-directed approach to entrepreneurship education: mission impossible?* Journal of Management Development, 25 (1), 80–94)
- Heinonen, J. & Vento-Vierikko, I. (2002). *Sisäinen yrittäjyys. Uskalla, muutu, menesty*. Helsinki: Talentum.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2002). *Tutki ja kirjoita*. 6.–8. painos. Helsinki: Tammi.
- Hytti, U. (2002). State-of-art of enterprise education in Europe: Results from the Entredu Project. Turku School of Economics and Business Administration.
- Hytti, U., Stenholm, P., Heinonen, J. & Seikkula-Leino, J. (2010). Perceived learning outcomes in entrepreneurship education: The impact of student motivation and team behaviour. *Education and Training*.
- Hyötyläinen, S. & Viitanen, P. (1989). *Pyhäjoen lukion sisäinen kehittäminen yrittäjyyslukioksi kehittävän tutkimuksen strategian avulla*. Kasvatustieteiden tiedekunta. Kasvatustieteen syventäviin opintoihin kuuluva tutkielma. Oulun yliopisto.

- Hyötyläinen, E. & Hyötyläinen, S. & Viitanen, P. & Rajaniemi, T. (1991). Opetuksen ja oppimisen välineet Pyhäjoen yrittäjyyslukiassa. Teoksessa R. Raivola & R. Ropo (toim.) *Jatkuva koulutus ja elinikäinen oppiminen. XII Kasvatustieteen päivät Tampereella 22.–24.11.1990* (s. 170–177). Tampere: Tampereen yliopisto.
- Hägg, O. & Peltonen, K. (2014). Towards a conceptual understanding of entrepreneurial pedagogy. *Yrittäjyyskasvatuksen aikakauskirja 1/2013*. Helsinki: Yrittäjyyskasvatuksen tutkimusseura.
- Hämäläinen, S.O. (1982). Mikrotason sosiolingvistiikka -keskustelun kielioppia. Teoksessa Suojanen M. K. ja Suojanen P. (toim.) *Sosiolingvistiikan näkymiä*. Helsinki, Gaudeamus.
- Iljenkov, E. (1984). *Dialektinen logiikka. Esseitä historian ja teorian alalta*. Suom. Robert Kolomainen. Moskova: Progress.
- Ikonen, R. (2006). Yrittäjyyskasvatus: kansalaisen taloudellista autonomiaa etsimässä. Helsinki: Minerva.
- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. (2006). *Diskurssianalyysi liikkeessä* (2. painos). Tampere: Vastapaino.
- Jukko, A. (16.5.2015). Yrittäjyys opettaa nuorille hyödyllisiä taitoja, *Helsingin Sanomat, mielipide*.
- Kansanen, P. (2004). Johdantoa kasvatustieteellisissä tutkimuksissa käytettävien tutkimusmenetelmien systematiikkaan. Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.), *Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät* (s. 9–27). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Karmiloff-Smith, A. & Inhelder, B. (1975). If you want to get ahead, get a theory. *Cognition* 3 (3), 195–212.
- Kauppi, A. (1995). Monimutkaiset yritys ympäristöt avoimina oppimisympäristöinä. Helsinki: Opetushallitus.
- Koiranen, M. (1993). *Ole yrittäjä. Sisäinen ja ulkoinen yrittäjyys*. Helsinki: TT-Kustannustieto.
- Koiranen & Peltonen (1995). *Yrittäjyyskasvatus*. Valkeakoski: Konetuumat.
- Kolb D. A. (1984) Experiential Learning experience as a source of learning and development. New Jersey: Prentice Hall.
- Komulainen, K. Keskitalo-Foley, S. Korhonen, M. & Lappalainen, S. (toim.) (2010). *Yrittäjyyskasvatus hallintana*. Tampere: Vastapaino.
- Korvela, P. (2003). Yhdessä ja erikseen – perheenjäsenten kotona olemisen ja tekemisen dynamiikka. Tutkimuksia 128. Helsinki: Stakes.
- Kotila, H. & Peisa, S. (2008). Toteutuuko oppimista ja työelämää kehittävä kumppanuus? – Retoriikkaa vai orastavia ratkaisuja. Teoksessa Kotila, H., Mutanen, A. & Kakkonen, M.-L. (toim.) *Opetuksen ja tutkimuksen kiasma* (s. 55-70). Helsinki: Edita Oy.
- Kvale, S. (1995). The social construction of validity. *Qualitative Inquiry*, 1(1):19-40.
- Kyllönen, M. (2011). *Tulevaisuuden koulu ja johtaminen – skenaariot 2020-luvulla*. Tampereen Yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 1678. Tampere University Press.

- Kyrö, P. (1997). *Yrittäjyyden muodot ja tehtävät ajan murroksissa*. Jyväskylä Studies in Computer Science, Economics and Statistics 38. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kyrö, P. (2005). Yrittäjyyskasvatusta käsitteellistämässä. Teoksessa A. Heikkinen (toim.) *Aikuiskasvatuksen tutkimuspolut*. Helsinki: Aikuiskasvatuksen tutkimusseura. Kansanvalistusseura.
- Kyrö, P. (2006). The continental and Anglo-American approaches to entrepreneurship education, differences and bridges. Teoksessa A. Fayolle & H. Klandt (toim.) *International Entrepreneurship Education*. Cheltenham: Edward Elgar.
- Kyrö, P. (2008). A Theoretical framework for teaching and learning entrepreneurship. *International Journal of Business and Globalisation*
- Kyrö, P. & Carrier, C. (2005). Entrepreneurial learning in universities: bridges across borders. Teoksessa P. Kyrö & C. Carrier (toim.) *The Dynamics of Learning Entrepreneurship in a Cross-Cultural University Context*. Entrepreneurship Education Series 2. (s. 14–43). Hämeenlinna: University of Tampere, Faculty of Education, Research Centre for Vocational and Professional Education.
- Kyrö, P. & Hytti, U. (2014). *Heuristic meta-analysis on the contribution of the Finnish entrepreneurship education dissertations*. Yrittäjyyskasvatuksen aikakauskirja. Helsinki: Yrittäjyyskasvatuksen tutkimusseura.
- Kyrö, P., Lehtonen H. & Ristimäki, K. (2007). *Yrittäjyyskasvatuksen monia suuntia*. Hämeenlinna: Tampereen yliopiston kauppakorkeakoulu.
- Kyrö, P. & Ripatti A. (2006). *Yrittäjyyskasvatuksen uusia tuulia*. Yrittäjyyskasvatuksen julkaisusarja 4. Hämeenlinna: Tampereen yliopiston kauppakorkeakoulu.
- Laitinen, M. & Nurmi, K. E. (2007). Aktiivinen kansalaisuus ja sen oppiminen. Teoksessa P. Arola & P. Sallila (toim.) *Koulussa kansalaiseksi. Opettaja ja aktiivinen koulukulttuuri* (s. 11–32). Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Lambert, P. (1999). Rajaviiva katoaa. Innovatiivista oppimista ammatillisen opettajankoulutuksen, oppilaitosten ja työelämän organisaation yhteistyönä. Sarja A: Tutkimukset 1. Helsingin ammattikorkeakoulu. Helsingin ammattikorkeakoulun julkaisusarja.
- Lambert, P. (2001). Oppimistehtävät kehittävän siirtovaikutuksen tuottajina. Teoksessa T. Tuomi-Gröhn & Y. Engeström (toim.), *Koulun ja työn rajavyöhykkeellä. Uusia työssäoppimisen mahdollisuuksia*. (s. 96–107). Helsinki: Yliopistopaino.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning*. New York: Cambridge University Press.
- Lave, J. & Wenger, E. (1999). Learning and pedagogy in communities of practice. In J. Leach & B. Moon (Toim.) *Learners and pedagogy*. (s. 21–33). London: The Open University.
- Lehtonen, H. & Lehtonen, H. (2011). Yrittäjyyskasvatus erityisopetuksen tukena. Teoksessa T. Rytölä, E. Ruskovaara & M. R. Järvinen (toim.) *Yrittäjyyskasvatus perus- ja toisella asteella – näkökulmia pedagogiikan kehittämiseen* (s. 91–104). Helsinki: Kerhokeskus.

- Leontjev, A. N. (1977). *Toiminta, tietoisuus, persoonallisuus*. Suom. Pentti Hakkarainen. Helsinki: Kansankulttuuri. (Alkuteos Dejatel'nost, coznanie, litšnost. Moskva 1975.)
- Lepistö, J. (2011). Tarvitseeko opettajankoulutus yrittäjyyskasvatusta vai yrittäjyyskasvatus opettajankoulutusta? Luokanopettaja- ja käsityön aineenopettajaopiskelijoiden näkemyksiä yrittäjyyskasvatuksesta. Teoksessa T. Rytkölä, E. Ruskovaara & M. R. Järvinen (toim.) *Yrittäjyyskasvatus perus- ja toisella asteella – näkökulmia pedagogiikan kehittämiseen*. Helsinki: Kerhokeskus.
- Leskinen, P.-L. (2000). *Yrittäjyyttä etsimässä*. Helsinki: Edita.
- Malin, A. (2011). Kotitalouden opetustilat osana kehittyvää oppimisympäristöä – asumistoiminnot ja opetussuunnitelma määrittäjinä. Kotitalous- ja käsityötieteiden julkaisuja 26. Helsingin yliopisto.
- Marková, I. (2004). Dialogicality of anchoring and objectification. Teoksessa C. Soares e L. Amancio (toim.) *Em torno da Psicologia*. (s. 75–82). Lisboa: Livros horizonte.
- Marton F. (2006). Sameness and Difference in transfer. *The Journal of The Learning Sciences*, 15(4), 499–535.
- Matlay, Harry (2006). Researching entrepreneurship and education: Part 2: what is entrepreneurship education and does it matter? *Education and Training*.
- Miettinen, R. (1984). *Kognitiivisen oppimisen näkökulman tausta*. Valtion koulutuskeskuksen julkaisusarja B, 24. Helsinki.
- Miettinen, R. (1994). Koulun muuttamisen mahdollisuudesta – analyysi opetustyön kehityksestä ja ristiriidoista. Helsinki: Gaudeamus. (Alkup. 1990.)
- Miettinen, R. (2005). Object of activity and individual motivation. *Mind, Culture, and Activity*. 12, 1, 52–69.
- Miettinen, R & Peisa, S. (2002). Integrating school-based learning with the study of change at work: the alternative enterprise method. *Journal of Education and Work*. 15, 303–319
- Multisilta, J., Niemi, H. & Lavonen, J. (2014). Miten suomalainen koulu valmistaa tulevaisuuteen. Teoksessa H. Niemi & J. Multisilta (toim.) *Rajaton luokkahuone*. Opetus 2000. (s. 286–298). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Mäkelä, K. (1990). Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa K. Mäkelä (toim.): *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Gaudeamus: Helsinki.
- Niemi, H. & Multisilta, J. (toim.) (2014). *Rajaton luokkahuone*. (Opetus 2000). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Noffke, S.E. (2009). Revisiting the professional, personal, and political dimensions of action research. Teoksessa Susan E. Noffke & Bridget Somekh (toim.). *The Sage Handbook of educational action research*. (6–23), London: SAGE.
- Nowotny, H., Scott, P. & Gibbons, M. (2001). *Re-Thinking Science*. Cambridge, UK: Polity.
- Nuori yrittäjyys. Haettu 20.5.2009 osoitteesta <http://www.nuoriyrittajyys.fi/>
- Opetushallitus (2003). *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2004*. Helsinki: Opetushallitus.

- Opetushallitus (2004). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetusministeriö (2004). *Yrittäjyyskasvatuksen linjaukset ja toimenpideohjelma*. Opetusministeriön julkaisuja 18. Helsinki.
- Opetusministeriö (2008). *Koulutus ja tutkimus 2007–2012. Kehittämissuunnitelma*. Opetusministeriön julkaisuja 9. Helsinki.
- Paajanen, P. (2001). Yrittäjyyskasvattaja. Ammattikorkeakoulun hallinnon ja kaupan alan opettajien näkemykset itsestään ja työstään yrittäjyyskasvattajana. Jyväskylä Studies in Business and Economics 16. Jyväskylän yliopisto.
- Paasio, K. & Nurmi, P. (2006). *Yliopistolliset yrittäjyysopinnot Suomessa. Yrittäjyyskasvatuksen uusia tuulia*. Yrittäjyyskasvatuksen julkaisusarja 4. (s. 32–56). Hämeenlinna: Tampereen yliopiston kauppakorkeakoulu.
- Pehkonen, L. (2001). *Täydestä sydäimestä ja tarkoituksella. Projektityöskentelyn käsitteellistä viitekehystä jäljittämässä*. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 171. Helsinki: Yliopistopaino.
- Poikela, R. (2010). Asiakassuunnitelma asiakaslähtöistä auttamista tavoitteellistamassa: Kohteen rakentumisen moniääninen menetelmä. Helsingin yliopisto, sosiaalitieteiden laitos.
- Puhakka, H. & Silvonen, J. (2011). Opinto-ohjaajan työstä ja työhyvinvoinnista. *Kasvatus*, 42 (3), 256–267.
- Pääministeri Matti Vanhasen II hallituksen ohjelma (19.4.2007). Helsinki: Edita Prima.
- Rae, D. (2005). Entrepreneurial learning: a narrative-based conceptual model. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 12(3): 323–335.
- Rae, D. (2011). Yliopistot ja yrittäjyyskasvatus: vastaus uuden aikakauden haasteisiin. Teoksessa J. Heinonen, U. Hytti & A. Tikka (toim.) *Yrittäjämäinen oppiminen: Tavoitteita, toimintaa ja tuloksia*. Turun yliopisto.
- Rainio, P. (2003). *Tietotyön malli koulun kehittämisessä. Muutoksen esteet, edellytykset ja mahdollisuudet opettajien puheessa*. Tutkimusraportteja 7. Toiminnan teorian ja kehittävän työntutkimuksen yksikkö. Helsingin yliopisto.
- Rajala, A., Kumpulainen, K., Hilppö, J., Paananen, M. & Lipponen, L. (2015). Connecting Learning Across School and Out-of-School Contexts: A Review of Pedagogical Approaches. Teoksessa O. Erstad, K. Kumpulainen, Å. Mäkitalo, K., P. Prüllmann-Vengerfeldt & T. Jóhannsdóttir (toim.) *Learning across contexts in the knowledge society*, Rotterdam: Sense.
- Rautiainen, M. (2008). *Keiden koulu? Aineenopettajaksi opiskelevien käsityksiä koulukulttuurin yhteisöllisyydestä*. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 350. Jyväskylän yliopisto.
- Rautiainen, M. (2011). Yrittäjyyskasvatus opettajankoulutuksessa – malli ja sen toteuttaminen. Teoksessa K. Juuti, A. Kallioniemi, P. Seitamaa-Hakkarainen, L. Tainio, & A. Uitto (toim.) *Ainedidaktiikka moninaistuvassa maailmassa* (s. 257–266). Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 332. Helsingin yliopisto.
- Remes, L. (2003). *Yrittäjyyskasvatuksen kolme diskurssia*. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 213. Jyväskylän yliopisto.

- Remes, L. (2004). Yrittäjyys. Teoksessa M.-L. Loukola (toim.) *Aihekokonaisuudet perusopetuksen opetussuunnitelmissa*. Helsinki: Opetushallitus.
- Remes, L. (2007). Yrittäjyyskasvatus ja oppimismenetelmät. Teoksessa M. Suvanto, J. Halme & S. Leväniemi (toim.) *Yrittäjyyskasvatus kouluissa*. Rauma: Turun yliopisto, Rauman opettajankoulutuslaitos.
- Ristimäki, K. (1998). *Yrittäjyyskasvatus Kokkolan kouluissa*. Chydenius-instituutin tutkimuksia 7. Kokkola.
- Ristimäki, K. (2004). *Yrittäjyyskasvatus*. Järvenpää: Yrityssanoma.
- Rodrigues, C. A. (2004). The importance level of ten teaching/learning techniques as rated by university business students and instructors. *Journal of Management Development* 23, 2, 69–182.
- Rouvinen, P. & Väänänen, L. (2006). Yrittäjä, elämäntieteiden maisteri. Teoksessa T. A. Wilska (toim.) *Oman elämänsä yrittäjät? Nuorisobarometri 2004*. Helsinki: Opetusministeriö. (Verkkojulkaisu, tulostettu 28.3.2009.)
- Ruskovaara, E. (2007). Opettajien yrittäjyys- ja yrittäjyyskasvatusasenteita. Teoksessa P. Kyrö, H. Lehtonen & K. Ristimäki (toim.) *Yrittäjyyskasvatuksen monia suuntia*. Yrittäjyyskasvatuksen julkaisusarja 5. (s. 98–129). Hämeenlinna: Tampereen yliopiston kauppakorkeakoulu.
- Ruskovaara, E. (2014). *Entrepreneurship Education in Basic and Upper Secondary Education Measurement and Empirical Evidence*. Acta Universitatis Lappeenrantaensis 590. Lappeenranta University of Technology.
- Ruskovaara, E., Rytkölä, T., Seikkula-Leino, J., Ikävalko, M. & Mattila, J. (2011). Opettajien toteuttama yrittäjyyskasvatus ja reflektoinnin merkitys. Teoksessa J. Heinonen, U. Hytti & A. Tiikkala (toim.) *Yrittäjämäinen oppiminen: tavoitteita, toimintaa ja tuloksia* (s. 214–237). Turun yliopisto: Turun kauppakorkeakoulu & Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Rytkönen, M. (18.5.2015). Nuoria kannustetaan yrittäjiksi vastuuttomasti. *Helsingin Sanomat, mielipide*.
- Räty, H., Komulainen, K & Korhonen, M. (2010). Menestystä, kilpailua, tasa-arvoa. Vanhempien sosiaaliset tulkinnat koulun yrittäjyyskasvatuksesta. Teoksessa K. Komulainen, S. Keskitalo-Foley, M. Korhonen & S. Lappalainen (toim.) *Yrittäjyyskasvatus hallintana*. Jyväskylä: Vastapaino.
- Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. (2001). Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I*. (s. 158–169). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Sahlberg, P. (2009). Creativity and innovation through lifelong learning. *Journal of Lifelong Learning in Europe*, 14(1), 53–60.
- Salminen, J. (2012). *Koulujen pirulliset dilemmat*. Helsinki: Teos.
- Schumpeter, J. A. (1934). The Theory of Economic Development: An Inquiry Into Profits, Capital, Credit, Interest and the Business Cycle. Transaction.
- Seikkula-Leino, J. (2007). Yrittäjyyskasvatuksen kehittyminen opetussuunnitelmauudistuksessa? Teoksessa P. Kyrö, H. Lehtonen & K. Ristimäki (toim.) *Yrittäjyyskasvatuksen monia suuntia* (s. 104–127). Tampere: Tampereen yliopistopaino.

- Seikkula-Leino, J., Ruskovaara, E., Ikävalko, M., Mattila, J. & Rytkölä, T. (2010). Promoting entrepreneurship education: the role of the teacher? *Education and Training* 52(2): 117–127.
- Seikkula-Leino, J., Tiikkala, A., Hytinkoski, P. & Söderlund, S. (2014). Tulevaisuuden yrittäjyyskasvatuksen oppimisympäristöt ja oppimispelien mahdollisuudet. Teoksessa L. Yöntilä (toim.) *Yrittäjyyskasvatusta suomalaiseseen opettajankoulutukseen ja opetukseen! – YVI-hankkeen hedelmiä vuosilta 2010–2014*. Turun normaalikoulun julkaisuja 1. (s. 223–240).
- Spinosa, C., Flores, F. & Dreyfus, H. L. (1997). *Disclosing New Worlds: Entrepreneurship, Democratic Action, and the Cultivation of Solidarity*. Cambridge MA: MIT Press.
- Star, S. L., Griesemer, J. R. (1989). Institutional Ecology, ‘Translations’ and Boundary Objects: Amateurs and Professionals in Berkeley’s Museum of Vertebrate Zoology, 1907–39, *Social Studies of Science*, 19, 387–420.
- Star, S. L. (2010). This is not a boundary object: Reflections on the origin of a concept. *Science, Technology & Human Values*, 35, 601–617.
- Säljö, R. (2001). *Oppimiskäytännöt. Sosiokulttuurinen näkökulma*. Helsinki: WSOY.
- Säljö, R. (2009). Learning, theories of learning, and units of analysis in research. *Educational Psychologist*, 44.
- Säljö, R. (2009). The entrepreneurial side of learning and knowing: networked societies and the emergence of new epistemic practices. Teoksessa Skogen, K. & Sjøvoll, J. (toim.) *Pedagogisk entreprenørskap*. (s. 29–41). Trondheim: Tapir.
- Thomas, G. (2011). *How to do your case study*. London: SAGE.
- Tulevaisuus2030.fi*. <http://tulevaisuus.2030.fi/millaista-suomea-tavoittelemme/tietoa-sivustosta/>. Viitattu 8.3.2015.
- Tuomi-Gröhn, T. & Engeström, Y. (2001). *Koulun ja työn rajavyöhykkeellä. Uusia työssäoppimisen mahdollisuuksia*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Tuomi-Gröhn, T. & Engeström, Y. (2003). *Between school and work: New perspectives on transfer and boundary crossing*. Amsterdam: Pergamon.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2003). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Kustannusosakeyhtiö Tammi. Jyväskylä 2003.
- Työelämätaidot ja yrittäjyys. <http://www.oph.fi/ops2016/perusteet>
- Vehviläinen, S. (2001). *Ohjaus vuorovaikutuksena*. Helsinki: Gaudeamus
- Vesalainen, J., Ristimäki K., Luoto S. & Kohtamäki M. (2006) Yrittäjyyden ja innovatiivisuuden edistäminen yliopistossa. Teoksessa P. Kyrö & A. Ripatti (toim.) *Yrittäjyyskasvatuksen uusia tuulia*. Yrittäjyyskasvatuksen julkaisusarja 4. (s. 58–94). Hämeenlinna: Tampereen yliopiston kauppakorkeakoulu.
- Virtanen, S., Kokkonen, J. & Rautiainen, M. (2014). Yrittäjyyskasvatus ja yrittäjämäinen toiminta liikuntakasvatuksessa. Teoksessa J. Seikkula-Leino, A. Tiikkala & L. Yöntilä (toim.) *Yrittäjyyskasvatusta suomalaiseseen opettajankoulutukseen ja opetukseen! – YVI-hankkeen hedelmiä vuosilta 2010–2014*. Turun normaalikoulun julkaisuja 1. (s. 211–222).

- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge Mass: Harvard University Press.
- Yin, R. (1994). *Case study research: Design and methods* (2. painos). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Yin, R. (2003). *Applications of Case Study Research, Design and Methods* (3. painos). Applications of Case Study Research. Second Edition discusses.
- Ylisassi, H. (2009). Kehittävän kuntoutuksen mahdollisuudet. Tutkimus Aslak-kuntoutuksen työkytkennän ja asiakkuuden rakentumisesta. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 226. Helsingin yliopisto.

Historialliset lähteet

- Hyötyläinen, E., Hyötyläinen, S., Viitanen, P. & Rajaniemi, T. (1991). *Sisäinen yrittäjyys lukion kehittämisen mallina*. Kasvatus 2.
- Hyötyläinen, S. Sisäinen, yrittäjyys “minän projekteina”, näkökulmia kouluttamiseen postmodernissa elämysyhteiskunnassa. Alustus kesäseminaarissa 28.7.1998.
- Hyötyläinen, S., Hyötyläinen, E., Rintamäki, S. & Viitanen, P. (1997). *Monimuotoinen, moniääninen, kehittyvä oppimisympäristö*. Kasvatus erilaisissa viestintä- ja kasvatusympäristöissä. Kasvatustieteen päivät 23.–25.11.1995. 1. osaraportti.
- Turunen, H. (toim.) (1997). *Vetten laijoilta: Pyhäjoen historiaa kivikaudelta 1990-luvulle*. Pyhäjoen kunta ja Pyhäjoen seurakunta.
- Viitanen, P. Lukiota välineitä elämänhallintaan.

LIITTEET

Liite 1



Messuohjelma	
10.00	Ovet auki
10.15	Harmonikka Pekka Koutonen
10.30	Avauspuhe Leila Helaakoski
11.00	Paneelikeskustelu
11.00	Pellekoulu lastenparkissa alkaa
12.30	1. muotinäytös
13.00	Kansanedustaja Tapani Töllin haastattelu (Keskustan looshissa)
13.30	Pellet Nelli ja Niilo
14.00	Harmonikka Pekka Koutonen
14.30	Tutkija Leena Käyhkön haastattelu
15.15	Taikuri Hannu Petäistö
16.00	2. muotinäytös
17.00	Rap-artisti Tembe
18.00	Ovet kiinni

Messut

Onnea

Varsinainen työnäyte on nyt takana.

Messut on onnellisesti luotu, eletty... ja on aika siirtyä eteenpäin.

Olette luoneet vaatimattomasti [kunnan] historiaa, [kunnan] messujen historiaa. Teistä on jäänyt jälki, ja toivottavasti myös teihin on jäänyt jälki.

Yhtä tärkeää kuin se, *mitä* viimeisten kuukausien aikana olette oppineet, on se *miten* osaatte hyödyntää tätä kaikkea tulevaisuudessa. Istahtakaa vähäksi aikaa alas ja ynnätkää tilanne.

Laitamme tähän mukaan avuksi kysymyksiä niistä aihepiireistä, joita teidän pitäisi miettiä. Jaksottakaa tekstinne. Miettikää näkökulma kirjoituksellenne. Emme toivo, että vastaisitte kysymys kerrallaan vaan suunnitelkaa kirjoituksellenne oma rakenne. Keksimättömiinkin kysymyksiin saa vastata. Pohtikaa, miettikää ja tunnustelkaa. Heitelkää kommentteja ja ajatuksia. Kurssimerkinnän ehdonä on tämän loppuraportin kirjoittaminen.

Palauttakaa tuotoksenne sähköpostilla, *liitetiedostona (siis .doc –muotoisena)* [email-osoitteet]

Jos on kysyttävää, niin kysykää!

1. SINÄ

- Mitä teit?
- Oliko työtä tarpeeksi?
- Miten meni? Mikä meni hyvin? Mitä tekisit toisin? Miten aikataulusi kestivät?
- Millainen olit työssäsi? Miten tehokas olit? Miten aloitteikas olit? Miten osaava olit? Hermoilitko?
- Miten vuorovaikutus asiakkaiden/työkavereiden yms. kanssa sujui?
- Millaisella asenteella lähdit työhön? Millaisella asenteella päätit työsi? Miten motivoitunut olit?
- Millaisia tavoitteita oli? Toteutuivatko ne? Mitä saavutit?
- Millaisen panoksen vastaavana annoit? Miten näytit osaamisesi?
- Millaista palautetta olet saanut työstäsi?
- Missä huomasit kehittyneesi messutyön aikana?
- Mikä oli hausointa? Vaikeinta? Mieleenpainuvinta? Opettavaisinta? Miksi?
- Mihin olet työssäsi tyytyväinen? Mihin et? Miksi?

2. MESSURYHMÄ

- Miten messuryhmä toimi? Millainen oli ilmapiiri?
- Oliko ryhmän koko sopiva?
- Jakautuivatko työt tasapuolisesti? Tekivätkö kaikki työnsä sopimuksen mukaisesti?
- Millaisia ongelmatilanteita esiintyi ja miten niistä selvittiin?
- Oliko ryhmässä kilpailua?
- Kuka nousi johtajaksi ja miten hän toimi?
- Millainen oli sinun roolisi ryhmässä?
- Miten ryhmä kehittyi – vrt. ryhmää alussa ja lopussa?

3. MESSUT

- Miten messut sinusta onnistuivat? Miten messulehti, muotinäytökset, kahvila...eri osa-alueet onnistuivat? Miten tiedotus toimi?
- Mitä tekisit toisin?
- Millainen messupäivä oli? Mikä oli parasta? Mitä olisi voinut parantaa? Olivatko vieraat onnistuneita ja miten hyödynsitte heidän läsnäoloaan?
- Miltä tuntui yhteistyö eri tahojen kanssa?
- Mikä oli tärkein tulos, minkä saavutitte?
- Millaista palautetta messuista olet saanut?
- Millaiset puitteet lukiolla/Pyhäjoella on messujen järjestämiseen?
- Mitä sanoisit tuleville messujärjestäjille?

4. TIIMI- JA PROJEKTITYÖ

- Mitä opit tiimi- ja projektityöstä? Muuttuiko käsityksesi siitä messutyön aikana?
- Millaisia taitoja huomasit tarvitsevasi tiimityössä?

5. HAJATELMAT

- Mitkä ovat tunnelmat näin messujen jälkeen?
- Mitä koit ja näit? Mitä takkiin tarttui?
- Mitä opit itsestäsi, työkavereista, messutyöstä, tiimityöstä, elämästä...?
- Mitä et oppinut tuosta samasta litaniasta?
- Mikä oli hausointa, vaikeinta, mieleenpainuvinta, opettavaisinta...
- Mitä hyötyä kokemuksistasi voisi olla tulevaisuudessa?
- Miten aiot hyödyntää sitä?
- Löysitkö kenties oman alasi ja miten aiot kehittää itseäsi tästä eteenpäin?

